EDUQ
8870834

la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION QUÉBÉCOISE

Louis Gadbois

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 0870834
Centre d'intérêt: 730

Gadbois, Louis, 1927-

La formation fondamentale : la documentation québécoise / Louis Gadbois. -- Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, [1988?].
243 p. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 235-243.

ISBN 2-89169-039-7

Vedette(s)-secondaire(s): Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation • Québec (Province) Direction générale de l'enseignement collégial

Descripteur(s): Formation fondamentale • Revue de la documentation • Revue de la recherche • Collégial (Ordre d'enseignement) • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Dossier-souche

Le volume traite de la documentation québécoise. Le premier chapitre précise l'origine, l'objet et l'organisation du rapport. Le chapitre 2 présente les comptes rendus de douze rapports qui portent sur la formation fondamentale, soit dans toute sa généralité, soit spécifiquement au postsecondaire ou au collégial. Le chapitre 3 donne une idée de la façon dont l'administration publique de l'éducation s'acquitte de l'un de ses rôles à l'égard de la formation fondamentale: celui de traduire les décisions politiques en mesures applicables. Le chapitre 4 apporte des précisions sur la sphère du collégial et fournit certaines données sur la formation fondamentale qui s'y fait. Le chapitre 5, parallèle au précédent, concerne le premier cycle de l'enseignement supérieur et, dans une certaine mesure, la mission globale de l'université. Le chapitre 6 évoque la contribution de groupes et organismes divers (Conseil supérieur de l'éducation, etc.). Au chapitre 7 sont reportés presque tous les textes signés non par les groupes constitués, mais par les citoyens. Enfin, le chapitre 8 s'éloigne un peu des documents pour proposer des réflexions sur divers points communs, saillants ou intrigants.

Type de document: r

EDUQ
8870834

la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION QUÉBÉCOISE

Louis Gadbois

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Ce dossier-souche, établi par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, pour la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, est une recherche subventionnée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

L'auteur a bénéficié des commentaires et suggestions d'un comité-conseil formé des personnes suivantes:

Monsieur Georges BEAULIEU,	Collège Bois-de-Boulogne
Madame Sophie DORAIS,	Cégep André-Laurendeau
Monsieur Paul-Émile GINGRAS,	CADRE
Monsieur Jacques LALIBERTÉ,	PERFORMA, Université de Sherbrooke
Monsieur René LAPIERRE,	DGEC
Monsieur Gilles SAINT-PIERRE,	DGEC
Madame Nicole TREMBLAY,	Collège de Limoilou

Dépot légal: 4ième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89169-039-7

TABLE DES MATIÈRES

		Page
1.	**ORIGINE, OBJET ET ORGANISATION DE CE RAPPORT**	11
1.1	La formation fondamentale comme point de départ	13
1.2	Le cadre du travail	14
1.3	L'analyse de documents	15
1.3.1	Le choix des textes	15
1.3.2	La méthode d'analyse	16
1.4	Aménagement de la matière	18
1.4.1	Plan de l'exposé	19
1.4.2	Indications pratiques pour la consultation	20
2.	**QUELQUES RAPPORTS MARQUANTS**	23
2.1	Le Rapport Tremblay, 1962	23
2.1.1	Notions de base et vocabulaire	24
2.1.2	Formation et orientation	25
2.1.3	Programmes professionnels	26
2.1.4	Conclusion	27
2.2	Le Rapport Parent, 1963-1966	27
2.2.1	Notions de base et vocabulaire	28
2.2.2	La formation et la personne	29
2.2.2.1	Nécessité de la formation	29
2.2.2.2	Nature de la formation	29
2.2.2.3	Exigences de la formation	30
2.2.3	Principes de formation scolaire	31
2.2.4	Les paliers d'enseignement	31
2.2.4.1	L'enseignement primaire	31

2.2.4.2 L'enseignement secondaire..... 32
2.2.4.3 L'enseignement postsecondaire..... 32

2.2.5 Les matières et la manière..... 35

2.2.5.1 Les matières..... 35
2.2.5.2 La manière..... 35

2.3 Le document d'éducation numéro trois, 1967..... 36

2.4 Le Rapport Roquet, 1970..... 37

2.5 Le Rapport Nadeau, 1975..... 39

2.5.1 Quelques idées clés..... 39

2.5.2 Une formation adaptée au collégial..... 40

2.5.3 Le sens de la formation fondamentale..... 41

2.5.4 L'organisation du nouveau collège..... 43

2.5.5 Une énigme durable..... 45

2.6 Le Rapport GTX, 1975..... 46

2.7 "Les collèges du Québec: nouvelle étape", 1978..... 48

2.7.1 Les idées de base et les mots..... 49

2.7.2 La spécificité du collégial..... 49

2.7.3 Les programmes en général..... 50

2.7.4 Les trois catégories de cours..... 51

2.8 Un Livre blanc sur le développement culturel, 1978..... 52

2.8.1 La culture comme vie et comme esprit..... 53

2.8.2 Les institutions et organisations de la culture..... 54

2.8.3 L'éducation comme entreprise collective..... 55

2.9 "La formation professionnelle des jeunes", 1982..... 58

2.9.1 Notions de base et termes..... 58

2.9.2 Technique, technologie et culture..... 64

2.9.3 Formation et orientation..... 65

2.9.4 Le Livre blanc comme instrument d'animation..... 66

2.10 Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984..... 67

2.11 "La formation fondamentale et la qualité de l'éducation", 1984..... 70

2.11.1 Notions de base et termes..... 70

2.11.2 Aspects de la formation fondamentale..... 71

2.11.3 Le comment..... 72

2.11.3.1 La situation actuelle..... 72
2.11.3.2 Principes d'un renouveau..... 73
2.11.3.3 D'une étape à l'autre..... 74

2.12 "Enseigner aujourd'hui au collégial", 1987..... 75

2.12.1 Un certain malaise..... 75

2.12.2 Balises pour un chantier..... 76

2.12.2.1 Termes..... 76
2.12.2.2 Aptitudes et attitudes..... 76
2.12.2.3 Les contenus..... 77
2.12.2.4 La manière..... 77

2.12.3 En somme, pour réaliser l'intégration..... 78

3. INTERPRÉTATIONS MINISTÉRIELLES..... 79

3.1 Le cadre de référence relatif aux programmes du collégial, 1984..... 80

3.1.1 Eléments de la formation fondamentale..... 80

3.1.2 Quelques conditions de réalisation..... 82

3.2 Vers la révision de la concentration en sciences humaines, 1987..... 83

3.3 La formation professionnelle au secondaire, 1986, 1987..... 84

4. LA SPHÈRE DU COLLÉGIAL..... 87

4.1 La formation fondamentale: un problème, un mouvement.... 87

4.1.1 Un problème d'hier et d'aujourd'hui..... 88

4.1.2 Un mouvement ascendant..... 89

4.2 Les collèges..... 90

4.2.1 Une enquête, un colloque..... 91

4.2.2 Quelques statistiques..... 91

4.2.2.1 Participation..... 91
4.2.2.2 Existence de la formation fondamentale... 92
4.2.2.3 Quelques caractéristiques formelles..... 93

4.2.3 Un tableau bigarré..... 94

4.2.3.1 L'expression "formation fondamentale".... 94
4.2.3.2 La notion, les définitions..... 95
4.2.3.3 Quelques options et accents..... 99
4.2.3.4 Quelques situations types..... 101
4.2.3.5 Conditions de départ: hasardeuses..... 103
4.2.3.6 Conditions de succès: exigeantes..... 105
4.2.3.7 Les premiers bénéfices..... 107
4.2.3.8 Être ou ne pas être..... 108

4.2.4 Quelques études d'envergure..... 109

4.2.4.1 Au Collège Laflèche..... 109
4.2.4.2 Au Collège de Valleyfield..... 113
4.2.4.3 Au Collège de Baie-Comeau..... 122
4.2.4.4 Au Cégep de Sainte-Foy..... 124
4.2.4.5 Au Collège de Maisonneuve..... 125

5. LE SECTEUR UNIVERSITAIRE..... 131

5.1 Une lente évolution..... 131

5.1.1 De la crise des préalables à celle du savoir..... 132

5.1.2 Quelques interventions remarquées..... 133

5.2 Quelques études spécifiques..... 135

5.2.1 Sur les objectifs de l'enseignement supérieur..... 135

5.2.2 Deux rapports de la Commission d'étude sur les universités..... 138

5.2.3 Un document de travail sur la formation fondamentale..... 140

5.2.4 Une formation pour ceux qui formeront les autres..... 141

6. GROUPES ET ORGANISMES DIVERS..... 143

6.1 Des activités de recherche et de service..... 143

6.1.1 La commission Jean..... 143

6.1.2 Le Conseil supérieur de l'éducation..... 144

6.1.3 Le C.A.D.R.E..... 146

6.2 Deux rapports à portée générale..... 149

6.2.1 De l'éducation des adultes à l'éducation permanente..... 149

6.2.2 La filière des sciences humaines..... 153

7. LES CITOYENS..... 157

7.1 Francine Hallé, 1975..... 158

7.2 Claude Therrien, 1979..... 160

7.3 Pierre Angers, 1980..... 160

7.4 Guy Brouillet, 1983..... 162

7.5 Jean-Guy Paquet, 1983..... 163

7.6 Paul-Eugène Chabot, 1984..... 163

7.7 Jean-Paul Desbiens, 1984..... 164

7.8 Jacques De Lorimier, 1986..... 165

7.9 Jean-Paul Desbiens, 1986..... 166

7.10 Michel Gervais, 1986..... 167

7.11 Paul Inchauspé, 1986..... 170
7.12 Claude B. Simard, 1986..... 173
7.13 Lise Bissonnette, 1987..... 174
7.14 Bernard Bonin, 1987..... 175
7.15 Pierre Brodeur, 1987..... 177
7.16 Roland Brunet, 1987..... 179
7.17 Marcel Robert, 1987..... 181
7.18 Jean-Noël Tremblay, 1987..... 182
7.19 Paul-Émile Gingras, 1988..... 183
7.20 Claude Ryan, 1988..... 185

8. LA FORMATION FONDAMENTALE, ENTREPRISE QUÉBÉCOISE..... 189
8.1 L'allure de la vague..... 189
8.1.1 Origine et actualité..... 189
8.1.2 La documentation québécoise..... 194
8.2 Les mots et la pensée..... 196
8.2.1 Un débat confus..... 197
8.2.2 La richesse des idées..... 199
8.3 Dimensions de la formation fondamentale..... 201
8.3.1 Les connaissances..... 202
8.3.2 Les capacités..... 202
8.3.3 Les attitudes..... 203
8.4 Objectifs, programmes et méthodes..... 203
8.5 Les acteurs..... 205
8.6 L'avenir de la formation fondamentale..... 207
8.6.1 Quelques grands problèmes de formation..... 208

8.6.2 Quelques conditions d'une réflexion globale..... 211

APPENDICE A: Données relatives à l'enquête du CADRE sur la formation fondamentale..... 215

APPENDICE B: Données relatives à la rencontre-échange du C.A.D.R.E. sur L'avenir de la formation fondamentale..... 223

APPENDICE C: Liste des documents analysés..... 229

RÉFÉRENCES..... 235

1

ORIGINE, OBJET ET ORGANISATION DE CE RAPPORT

En commençant à rédiger ce premier chapitre, qui tient à la fois de la présentation et de l'introduction, la modestie est de rigueur! nous ne visons à rien de moins, en effet, qu'à rendre compte, par des moyens forcément mesurés, du phénomène sans doute le plus considérable de l'éducation québécoise dans les années quatre-vingts. Mais l'intérêt prodigieux que la formation fondamentale continue à susciter au Québec justifierait à lui seul une entreprise dont voici le quatrième produit, après les études de Laliberté (1984, 1987) et de Gingras (1985) sur la formation fondamentale - ou ses équivalents - en d'autres points du globe. (Le cinquième rapport de la série est prévu pour 1988). Et nous ne saurions mieux faire qu'emprunter les termes de ces deux auteurs - l'un citant parfois l'autre - pour exposer l'origine et l'orientation de l'ensemble.

> Du Rapport Parent (1965) à celui du Conseil supérieur de l'Éducation sur "la formation fondamentale et la qualité de l'éducation" (1984), en passant par le rapport Roquet (1970), le Rapport Nadeau (1975), le Livre blanc sur les collèges (1978) et la politique sur "la formation professionnelle des jeunes" (1982), toutes les grandes études sur l'enseignement collégial traitent de cette question.
>
> Dans ce contexte, la Direction générale de l'enseignement collégial confiait au CADRE, à l'automne 1982, le mandat de produire un dossier-souche sur la formation fondamentale, soit de mener une recherche documentaire qui permette de comprendre comment se pose la question aux États-Unis, au Canada anglais, en France, en Angleterre

et au Québec. Il s'agit en somme d'explorer la signification du concept, de cerner les problèmes que soulève la formation fondamentale, d'identifier les orientations théoriques, de présenter des expériences, d'ouvrir des pistes.

Le dossier-souche n'a pas pour but d'arbitrer des débats ni d'exposer des thèses personnelles. C'est un instrument de travail qui vise à éclairer, documenter, voire à inspirer celui qui s'intéresse à la question. On y identifie, signale, résume, analyse la documentation pertinente, souhaitant que le dossier serve de "souche", de base à des recherches plus poussées, à des innovations et expérimentations, à des décisions pédagogiques ou organisationnelles (Gingras, 1985, pp. 5-6).

En ce qui concerne le Québec, nous serons particulièrement attentifs à discerner, dans la mesure du possible, la situation totale, l'allure du phénomène complexe que constitue la formation fondamentale, au-delà et en marge de la documentation courante: d'où l'enquête et le colloque relatés plus loin, à quoi s'ajoutent bon nombre de consultations personnelles.

Ce travail s'ajoute à d'autres sources de documentation générale sur la formation fondamentale, toutes centrées sur l'enseignement postsecondaire. Signalons, en particulier, un volumineux florilège de textes québécois concernant surtout l'enseignement supérieur (Service des études de premier cycle, 1987), un recueil de résumés copieux d'une dizaine de grands rapports québécois sur l'éducation publiés entre 1962 et 1979 (De Callières, 1979-1980) et un exposé synthétique sur les lignes essentielles du phénomène, avec accent sur le collégial (Laliberté, 1987). On trouvera, outre des propos d'allure théorique, des comptes rendus d'expériences pratiques menées par les éducateurs, dans le tome 3 des Actes du colloque Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir (1989, sous presse). La recherche d'une formation fondamentale dans certaines pratiques éducatives novatrices est également présente dans un travail de Boudreau (1988) sur l'"apprentissage expérientiel".

1.1 LA FORMATION FONDAMENTALE COMME POINT DE DÉPART

Puisque ce travail implique avant tout une recherche documentaire, la première phase de la réalisation consistait à repérer les textes qui paraissaient les plus propres à renseigner sur les divers aspects de la formation fondamentale: le but visé devait donc, d'une certaine façon, se trouver au point de départ. Pour sortir de l'indétermination, la présente étude, à l'instar de celles qui l'ont précédée, adopte comme "fil conducteur" et comme "outil d'analyse" (Laliberté, 1987) la définition très englobante qu'on lit dans le Livre blanc sur les collèges (Ministère de l'Éducation, 1978). Laliberté précise qu'"on (y) parle de formation générale ou fondamentale des étudiants (...), tout en spécifiant (...) qu'il vaut mieux employer l'expression "formation fondamentale" pour caractériser la formation qu'assure le niveau collégial" (p. 10). Voici donc au long cette définition qui fait époque:

> Parler de "formation fondamentale", c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains - et, au premier chef, de la langue maternelle -, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social, (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des

> spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement (p. 81).

C'est à partir de là que nous avons réuni des propos qui, s'ils n'emploient pas l'expression formation fondamentale, ont pour objet la formation, la formation générale, la formation de base, la culture, l'éducation intégrale, l'éducation sous l'aspect développement de la personne (plutôt qu'organisation sociale), les apprentissages essentiels, toutes expressions dont les notes distinctives varient d'un auteur à l'autre et auxquelles, soit dit en passant, correspondent plus ou moins les notions de liberal education et general education.

1.2 LE CADRE DU TRAVAIL

Conformément à notre mandat, cet ouvrage se centre délibérément sur le postsecondaire et, à même ce dernier, avec une particulière insistance sur le collégial[1]. Car au Québec, - on y reviendra - la formation fondamentale est un phénomène complexe, un mouvement socio-pédagogique qui relève typiquement de ce dernier ordre d'enseignement.

La période couverte tient dans le quart de siècle qui se termine en 1987, mais les premiers mois de 1988 sont touchés à l'occasion. Entre ces limites nous avons essayé de faire flèche de divers bois pour compléter l'information tirée de la "recherche documentaire", mais c'est sur le seul enseignement collégial qu'il a été possible de faire porter l'enquête et le colloque dont il sera question plus loin (chap. 4).

D'autre part, l'auteur a reçu l'aide de plusieurs personnes et celle d'un comité spécial de consultants.

---

(1) Les personnes qui ne connaissent pas le système scolaire du Québec pourront consulter la note de la section 4.1.1.

Ce travail ne prétend aucunement à faire complet. On le remarquera, les séries chronologiques qu'il offre ne sauraient remplacer la perspective historique qui, en particulier, serait parvenue à rattacher les aspirations et les pratiques d'aujourd'hui à celles que révèlent les documents antérieurs aux années soixante. Certaines irrégularités ou inégalités sont également évidentes dans les procédés d'analyse et dans le style. Mais l'essentiel sera atteint, semble-t-il, si le lecteur trouve ici suffisamment de condensés fidèles, d'indications précises et de pistes commodes.

1.3 L'ANALYSE DE DOCUMENTS

Ce rapport tire donc la majeure partie de sa substance d'autres documents qui concernent, à un titre ou l'autre, la formation fondamentale; une quarantaine ont été retenus pour fins d'analyse et font l'objet de comptes rendus dans les chapitres suivants.

1.3.1 Le choix des textes

Le Centre de documentation du CADRE a joué un rôle de premier plan dans le repérage des textes à considérer; l'enquête spéciale exposée plus loin ainsi que diverses consultations ont fait le reste.

Quant au sort à faire à chacun des éléments, il s'imposait quelquefois de lui-même: c'est le cas, par exemple, de certains célèbres rapports de commissions ou comités et des contributions individuelles les plus fréquemment citées. Mais, la plupart du temps, il a fallu opérer une sélection qui, pour n'être pas la seule possible et pour refléter l'appréciation du lecteur, n'en repose pas moins sur un ensemble de critères. Certains de ceux-ci se ramènent à des caractéristiques intrinsèques des textes de ce genre:

- envergure du propos
- cohérence interne
- clarté de l'exposé

- originalité des points de vue

- apparence d'un travail patient, mûri, achevé.

D'autres facteurs ont trait au besoin de rendre compte non seulement des idées qui circulent, mais de toute la conjoncture:

- aptitude du texte à faire comprendre l'évolution du phénomène, l'enchaînement des causes et des conséquences

- diffusion des documents et importance relative de ceux-ci aux yeux des utilisateurs

- et même notoriété et influence présumée des auteurs (personnes morales et physiques).

Il doit être superflu de le signaler, le degré de concordance entre les opinions exprimées et celles de l'analyste n'a pas semblé pertinent.

Il n'existe évidemment aucun procédé mécanique pour exploiter de tels critères en face d'un texte concret. Certaines perceptions, les hasards du tirage et d'autres accidents ont pu faire préférer une contribution à une autre de valeur incontestable. On pourra même se demander pourquoi tel grand rapport des années soixante-dix est omis du florilège, pourquoi le texte de tel conférencier n'est mentionné nulle part. C'est que, si ce travail vise à embrasser le phénomène total - comme idéologie et comme entreprise sociale - et donc à y effectuer un tour d'horizon complet, il ne saurait s'attarder à un examen complet de tous les éléments du paysage. Au surplus, nous avons exploité certains documents sans les identifier, faute d'indications sur leur caractère public ou privé, tandis que d'autres nous sont parvenus trop tard pour être exploités.

1.3.2 La méthode d'analyse

Les premières lectures ont inspiré un système de questions a priori, de points de vue - une "grille de lecture", selon le vocabulaire d'aujourd'hui - qui a guidé l'analyse de chaque texte; cependant, le

deuxième élément de la liste suivante (Les présupposés), qui est le plus abstrait, a été formulé beaucoup plus tard.

A. Le contexte. Quels sont l'origine du texte, la motivation de l'auteur (individuel ou collectif), le cadre de son travail? Comment envisage-t-il les autres travaux sur le même sujet?

B. Les présupposés. Quels sont les principes sous-jacents (ordinairement implicites), les postulats? D'après l'auteur, quelle sorte de discours, de questions ou d'argumentation l'étude de la formation fondamentale implique-t-elle? Quel rôle reconnaît-on au hasard et à l'école parallèle dans le développement de la personne? Quelle position prend-on à l'égard du monde technocratique, de la consommation, etc.?

C. Conception de la formation fondamentale.

a) Quelle est ou quelles sont les définitions proposées ou acceptées?

b) Quelles sont les principales dimensions ("axes", "aspects", "parties constituantes", etc.) de la formation fondamentale? Quelles en sont les sous-divisions? Quelle importance attache-t-on aux divers éléments?

D. Les moyens (programmes et règlementations, méthodes, techniques, démarches, etc.).

E. Les personnes et les groupes concernés (depuis l'élève jusqu'à la collectivité totale).

F. Les grands problèmes liés à la formation fondamentale. (Il s'agira, par exemple, de la coordination des ordres d'enseignement, des différence individuelles, de l'évolution du savoir, etc.)

G. La formation fondamentale dans son déroulement. Comment l'auteur dépeint-il les efforts dont il a été témoin pour promouvoir la formation fondamentale? Comment s'y prend-on? Quels sont les projets, les facteurs facilitants et les obstacles, les ressources et les contraintes, les réalisations, les prévisions?

Soumis à cet examen, les textes ont alors été, à des degrés fort variables, résumés, situés, interprétés et même jugés quant à certaines qualités intrinsèques. Reprenons ces termes.

Résumer. Le compte rendu cherche à rendre sous forme condensée la pensée de l'auteur sur la formation fondamentale (ou ses équivalents). Dans cette sphère très vaste, l'insistance porte sur ce qui constitue ou qui concerne directement le développement de la personne - avec ses répercussions sociales - et l'art d'éduquer, la pédagogie, tandis que les aspects administratif, organisationnel et financier ne sont qu'effleurés à l'occasion.

Situer. On trouvera parfois des indications sur le mandat d'un comité, ses sources probables d'inspiration, l'importance de son oeuvre (d'après les réactions du milieu), etc.

Interpréter. L'interprétation vise à conférer en peu de mots à ce qui est essentiel un maximum d'intelligibilité - par exemple, en soulignant des insistances, en indiquant des contrastes et des rapprochements entre idées et entre auteurs - sans verser dans le commentaire critique à saveur d'évaluation.

Juger. L'analyste hasarde parfois un jugement - qui reflète souvent l'opinion générale - sur certaines caractéristiques intrinsèques du texte - cohérence, clarté, finition, etc. - mais non sur la valeur des idées ou des prises de position.

On pourra, comme dans le choix des textes lui-même, estimer que les comptes rendus de nombreux documents ne donnent pas à tous les éléments leur "juste" importance. Mais, encore une fois, il ne s'agissait aucunement de faire complet. Et si le tableau s'avère fidèle, c'est par sa forme d'ensemble et son coloris plutôt que par la reproduction à l'échelle de tous les détails.

1.4 AMÉNAGEMENT DE LA MATIÈRE

Entre divers aménagements possibles pour rendre compte d'idées et de faits enchevêtrés, le suivant s'est imposé en raison de sa commodité.

1.4.1 Plan de l'exposé

Le prochain chapitre (2. Quelques rapports marquants) pourrait s'intituler La formation fondamentale par les textes. Il s'agit des comptes rendus de douze rapports qui portent sur la formation fondamentale soit dans toute sa généralité, soit spécifiquement au postsecondaire ou au collégial; cet ensemble vise à procurer au lecteur une connaissance presque de première main de ce que le Québec a pu lire et discuter, durant le dernier quart de siècle, au sujet des idées, des problèmes et des expériences dont le phénomène global est constitué.

Au chapitre 3, Interprétations ministérielles, on aura une idée de la façon dont l'administration publique de l'éducation s'acquitte de l'un de ses rôles à l'égard de la formation fondamentale: celui de traduire les décisions politiques en mesures applicables.

Le chapitre 4 apporte des précisions sur La sphère du collégial, y compris certaines données sur la formation fondamentale "qui se fait", celle que comprennent et que vivent les éducateurs eux-mêmes et peut-être déjà certains élèves. Des textes émanant des établissements scolaires eux-mêmes complètent l'information générale et plus abstraite des chapitres 2 et 3.

Sous le titre Le secteur universitaire, le chapitre 5, parallèle au précédent, mais beaucoup plus sommaire, concerne le premier cycle de l'enseignement supérieur et, dans une certaine mesure, la mission globale de l'Université.

Le chapitre 6 évoque la contribution de Groupes et organismes divers autres que les établissements scolaires et dont l'activité embrasse, en principe, plus d'un ordre du système scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, etc.).

Au chapitre 7 sont reportés presque tous les textes signés non par les groupes constitués, mais par Les citoyens.

Enfin, le chapitre 8 s'éloigne quelque peu de la variété des documents et des expériences pour proposer des réflexions sur divers points communs, saillants ou intriguants.

On trouvera des précisions sur la nature et la répartition du contenu en parcourant les débuts des chapitres.

La fin de l'ouvrage apporte des appendices ainsi que les références.

1.4.2 Indications pratiques pour la consultation

Ce rapport est conçu pour être parcouru ou lu en sections, selon les besoins. La personne qui optera pour une lecture complète y remarquera donc redites et renvois, que nous aurions souhaité multiplier encore.

Les rares notes sont infrapaginales.

Les références, compte tenu des renvois relativement nombreux, sont aménagées spécialement pour favoriser le repérage rapide plutôt que selon tel système classique. Ainsi, on trouvera la liste complète des références en fin d'ouvrage, par ordre alphabétique d'auteurs (complété, comme à l'ordinaire, par l'ordre chronologique de publication). De plus, vu la longueur des noms de certains auteurs collectifs (et parfois... prolifiques) - comme tel comité de tel ministère du Gouvernement du Québec - chaque entrée offre d'abord l'élément le plus spécifique et la date, puis le reste de l'identification, comme dans l'exemple suivant:

> Direction générale de l'enseignement collégial (1984c): Québec (Province), Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes du collégial. Document 1: principes et orientations. Québec, la Direction.

Le renvoi en cours de texte se trouve abrégé d'autant:

> Direction générale de l'enseignement collégial (1984c).

Ajoutons qu'aucun effort n'a été fait pour trier les documents "publiés" et les autres (polycopiés, etc.). Il n'est donc pas certain que toutes nos sources soient faciles à consulter.

Enfin, les analyses de documents sont réparties entre les chapitres 2 et 7 et s'y échelonnent, dans la plupart des cas, en ordre

chronologique: pour faciliter le repérage, on trouvera en appendice, immédiatement avant les références, une Liste des documents analysés, rangés selon l'ordre alphabétique d'auteurs et avec indications de chapitre et de section.

2

QUELQUES RAPPORTS MARQUANTS

Comme il vient d'être dit, ce chapitre pourrait s'intituler Introduction à la formation fondamentale par les textes. Il est constitué, en fait, de condensés quelquefois riches en citations; l'ensemble paraît refléter assez bien ce qui a été proposé aux Québécois comme sujets de débats sur la formation des personnes - au postsecondaire surtout - dans le quart de siècle terminé en 1987.

Les douze documents analysés sont "marquants", abstraction faite de toute opinion sur leur valeur essentielle, en ce qu'ils émanent de personnes morales dont le prestige ou l'autorité ne font aucun doute; certains d'entre eux ont également "marqué" des tournants dans la genèse du mouvement socio-pédagogique qui nous intéresse, tandis que les autres rappellent l'existence ou suggèrent l'émergence de courants d'idées qui, moins puissants, ne sont pourtant pas à négliger.

Pour un exposé plus ramassé, plus synthétique, des lignes essentielles du phénomène, on pourra consulter Laliberté (1987).

2.1 LE RAPPORT TREMBLAY, 1962

Le premier des rapports marquants sur l'éducation publiés depuis 1960, c'est-à-dire depuis le début de ce qu'on a appelé la Révolution tranquille du Québec, s'intitule Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (1962). Le Gouvernement du Québec avait confié à cette équipe, présidée par Arthur Tremblay, la mission de proposer une mise en ordre, un réaménagement rationnel, pour les enseignements professionnels de toutes variétés, à tous les paliers du

système scolaire: en raison de cela, le Rapport, qui est considérable, ne s'attarde guère à disserter sur le système d'éducation en général, et il consacre beaucoup plus de pages aux préoccupations d'ordre démographique et organisationnel qu'aux discussions sur l'essence de la formation. On y trouve cependant, ici et là, des considérations d'ordre général et des vues d'ensemble où se dessinent déjà les problèmes de fond qui seront par la suite reformulés régulièrement jusqu'à ce jour.

2.1.1 Notions de base et vocabulaire

Le Rapport Tremblay n'emploie nulle part l'expression "formation fondamentale" (sauf une fois et en un sens très particulier) et déconseille l'emploi de "formation spécialisée", jugeant cette expression ambiguë (car ce qu'on dit "spécialisé" est toujours, en fait, plus ou moins spécialisé que telle autre encore) La principale opposition logique qui parcourt l'exposé a pour termes "formation générale" et "formation professionnelle":

> L'enseignement de formation générale a pour objet de transmettre aux jeunes les valeurs propres à la culture du milieu et de développer leur capacité de participer et de communier à cette culture (t. 1, p. 111).

> "Formation professionnelle" désigne toute formation destinée à préparer immédiatement une personne à une fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale et économique (t. 1, p. 3).

Dans cette dernière définition l'adverbe "immédiatement" fait l'objet d'un commentaire: les auteurs tiennent à souligner que, de façon moins immédiate, l'enseignement de formation générale doit aussi préparer à des fonctions de travail. Il s'agit des deux phases successives de la formation scolaire de chacun; clairement séparées sur le plan des fins poursuivies et sur celui de l'administration, elles sont cependant en continuité et comportent des éléments communs.

Accessoirement, le Rapport fait état du couple "théorie" et "pratique". Il estime que cette opposition n'est pas inhérente à des matières in se, mais qu'elle caractérise plutôt des contextes pédagogiques généraux ou des méthodes d'enseignement, avec répercussion possible sur des matières.

2.1.2 Formation et orientation

En fait, "la distinction entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général devient extrêmement difficile à discerner dans le concret lorsqu'on tente de saisir la nature des changements réels qui s'effectuent dans les études lorsque l'élève passe, au cours de sa carrière, de la formation générale à la formation professionnelle" (t. 1, p. 111). En effet, ces changements sont interreliés d'une façon complexe et changeante. On remarque, bien sûr, que les contenus d'enseignement tendent à se modifier, ainsi que la manière d'enseigner: celle-ci, "plus spéculative" dans la formation générale, devient "plus appliquée" par la suite. Du côté des élèves, le moment et la sorte de transition varient, en particulier, selon leurs aptitudes intellectuelles.

Ces "aptitudes intellectuelles", qu'on appellerait aujourd'hui "capacités générales dans le domaine cognitif", le Rapport Tremblay - et lui seul - les place au centre d'un système. L'orientation de l'élève devient facteur d'organisation de l'ensemble scolaire. Car, en principe et statistiquement parlant, plus les élèves sont doués et "capables de réussite", plus tardive doit être leur sortie de l'enseignement général, plus longues et exigeantes doivent être leurs études professionnelles, et enfin, dans les faits, moins nombreux est le contingent qu'ils forment. En somme, il s'agit, pour ainsi dire, de proportionner la formation aux capacités des sujets.

De façon toute pratique, en effet, les capacités cognitives générales se confondent avec la capacité de comprendre le sens des mots, de saisir le sens des pratiques sociales, de dégager l'élément commun autant que la différence essentielle entre deux idées, etc. Ces précisions évoquent la structure des meilleurs tests dits d'aptitudes mentales générales. Les membres du comité évitent le terme même de "quotient intellectuel", mais leur croyance à cette réalité ou à une réalité analogue semble claire. Ils parlent, par exemple, des "élèves dont le rythme de croissance mentale est inférieur à la moyenne" (t. 1, p. 141). Et ils écrivent: "au moins le quart des étudiants tireront davantage profit d'un enseignement professionnel élémentaire que d'un enseignement général primaire ou secondaire dès quatorze-quinze ans" (t. 1, p. 127).

Tout se passe, dans leur description, comme si les programmes de la formation générale devenaient normalement de plus en plus difficiles d'une année de scolarité à l'autre, tandis que des élèves de plus en plus nombreux devenaient inaptes à en profiter. Aucun des rapports subséquents ne reprendra aussi nettement à son compte cette conception d'un effet systématique de plafonnement, mais aucun ne la récusera non plus.

Quoi qu'il en soit, le Rapport Tremblay ne ménage pas la peine pour établir le meilleur assortiment possible de "voies de sortie", dont chacune, bien sûr, débouche sur l'enseignement professionnel approprié. Ainsi sont prévus "quatre paliers de formation professionnelle": "cours d'initiation au travail" (après "une huitième année au maximum"), "cours de métier" (après une neuvième année au minimum), "cours technique" (après une onzième année au minimum) et "cours universitaire" (après une treizième année au minimum).

Si la considération des aptitudes cognitives de la population doit jouer un rôle capital sur le plan statistique ou démographique, leur détermination chez les individus demeure incertaine: "les techniques dont nous disposons pour déterminer le niveau d'aptitudes d'un étudiant (...) sont encore trop rudimentaires pour que l'on ne tienne pas compte d'un nombre d'erreurs très important dans le diagnostic à poser" (t. 1, p. 158). D'où la nécessité d'éviter les orientations hâtives et irréversibles, de multiplier les observations, d'accepter la pratique des essais et erreurs.

2.1.3 Programmes professionnels

Dans une perspective plus directement organisationnelle, le Rapport Tremblay propose un schéma des programmes d'études de l'enseignement professionnel.

Chaque programme comporte deux grandes catégories de matières: techniques et humanistes. Dans les matières techniques, "requises pour un groupe de spécialités en fonction des exigences du travail" (t. 1, p. 180), on distingue d'abord, de façon un peu "arbitraire", deux matières dites "générales" ou "fondamentales" en ce qu'elles tiennent "une très grande place" dans le programme. On remarquera le sens très particulier que le Rapport donne ici à "formation fondamentale" au sein des matières techniques. Les autres matières techniques sont dites "spécialisées". D'ailleurs, à un point de vue plus général, "la formation professionnelle ne peut être que spécialisée, que la spécialisation soit définie au départ par un champ particulier d'application d'une discipline du savoir ou qu'elle soit définie par l'usage de matériaux spécifiques" (t. 1, p. 192). Le Rapport précise alors que "l'enseignement professionnel doit viser à maintenir dans toutes les branches professionnelles le lien organique qui rattache les techniques aux disciplines du savoir dont elles dérivent, et où elles trouvent leur signification générale" (t. 1, p. 193).

Quant aux "matières humanistes", elles sont choisies en fonction des "tâches et responsabilités qui définissent la condition de vie particulière, ordinairement associée à la fonction de travail" (t. 1, p.

182). Les auteurs précisent que si, dans la formation générale, le terme d'"humanisme" évoque "l'homme comme tel", il évoque plutôt, dans le contexte de la formation professionnelle, "l'homme en situation professionnelle et sociale". On pense à la déontologie, à l'histoire du travail, à la sociologie des occupations, à la connaissance des institutions économiques et politiques, aux connaissances utiles à la vie familiale, etc. Dans ce contexte, les auteurs n'hésitent pas à utiliser l'expression "condition ouvrière".

2.1.4 Conclusion

Axé sur l'orientation des jeunes, le Rapport Treublay insiste sur la dignité du travail et sur la nécessité pour tout citoyen d'avoir une formation professionnelle, qui, dans une situation idéale, est équilibrée par rapport à la formation générale antérieure.

Quant à la formation professionnelle, non seulement celle-ci doit comporter une part d'humanisme, afin d'éviter la robotisation, mais la composante technique elle-même doit en être assez générale pour contribuer à une large compréhension de la réalité et pour permettre qu'on puisse envisager des recyclages de façon réaliste.

Les divers paliers scolaires que les auteurs proposent - et qu'ils se gardent bien de considérer comme des absolus - ne sont sans doute pas incompatibles avec l'idée - plus moderne et plus vague - que l'école démocratique, loin de vouloir donner à tous la même formation, doit permettre à chacun d'aller jusqu'au bout de lui-même.

2.2 LE RAPPORT PARENT, 1963-1966

Parmi les grands textes qui se prononcent sur l'essentiel de la formation, il convient d'analyser avec un soin particulier le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, connue sous le nom de Commission Parent. La parution de cette oeuvre monumentale, entre 1963 et 1966, constitue un événement majeur dans l'histoire de l'éducation au Québec ou même, selon certains, dans l'histoire générale du Québec, à la période dite de la Révolution tranquille. L'équipe qui y a travaillé plusieurs années, sous la présidence d'Alphonse-Marie Parent, avait assumé la tâche de créer, pourrait-on dire, un nouveau système d'éducation, et ses vues sont encore objet de discussions fréquentes dans un contexte

d'actualité après plus de vingt ans. Son originalité la plus évidente a consisté à instituer un ordre d'enseignement distinct et autonome entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur: appelée "niveau de l'institut" par les commissaires, cette création québécoise a été et reste nommée enseignement collégial.

2.2.1 Notions de base et vocabulaire

Le Rapport Parent ne propose guère de définitions strictes, aux formulations soigneusement pesées; les mots clés qu'il emploie doivent généralement être compris selon le sens commun.

Aucune distinction formelle n'est apportée entre des expressions telles que:

- culture générale;
- culture de base;
- éducation générale;
- formation de base.

"Formation fondamentale" n'est pas utilisé, mais le contexte permet régulièrement de discerner ce que les auteurs estiment important dans la formation (culture, éducation) qu'ils décrivent.

Les auteurs utilisent fréquemment le mot "culture" et disent l'employer au sens de l'anthropologie culturelle et sans rapport particulier avec l'esthétique, les arts ou l'humanisme traditionnel. Enfin, le contexte invite fréquemment à donner au mot "culturel" le sens de "hautement formateur", " hautement éducatif"; dans ce même contexte, la "culture" désignerait la formation dans ce qu'elle a de plus élevé et en opposition avec les visées pragmatiques, à courte vue. Il en va de même du mot "humanisme".

D'autre part, une polarisation fréquente a pour objet le couple culture générale et spécialisation: lorsqu'on discute de la formation en elle-même, tandis qu'à un point de vue plus pratique, plus

organisationnel, culture générale se distingue plutôt de formation professionnelle.

Dans l'esprit du Rapport Tremblay, les auteurs du Rapport Parent affirment qu'aucune matière n'est, de soi, générale ni spécialisée (voir le 2.1.1). Et lorsqu'une matière est qualifiée de "culturelle", c'est en raison d'une situation pédagogique globale.

2.2.2 La formation et la personne

2.2.2.1 Nécessité de la formation

Le Rapport Parent plaide éloquemment pour que la société donne à tous ses membres les moyens d'acquérir une formation aussi poussée que possible, rendue possible et nécessaire par les nouveaux développements socio-économiques. Cette formation prendra l'allure d'un nouvel humanisme, exigé par le phénomène historique récent de l'éclatement de la connaissance en une multitude de connaissances partielles et actuellement disparates. La société éducative née de la civilisation des loisirs rendra possible à chacun le développement de sa culture tout au long de sa vie. En définitive, cette aspiration à une formation idéale pour chacun, conformément à ce qu'il est, peut être considérée comme un droit qui s'enracine dans l'idée de la dignité humaine.

2.2.2.2 Nature de la formation

La formation scolaire touche tous les aspects de la personne. Elle est surtout d'ordre cognitif et accessoirement d'ordre affectif, social, moral. La conception de la formation et de la culture que se font les auteurs du Rapport Parent se comprend en quatre points.

(1) La culture d'aujourd'hui ne saurait se contenir dans les limites de l'humanisme traditionnel, à dominantes littéraire et philosophique, issu de la renaissance.

(2) On peut aujourd'hui distinguer dans la connaissance humaine quatre champs majeurs:

- les humanités au sens traditionnel

- la science moderne, sans exclure les sciences humaines

- la technique

- la culture populaire.

(3) La prolifération des connaissances, dans l'ensemble de ces domaines, mais surtout dans la science et la technique, dépasse de beaucoup les capacités d'apprendre de la personne, et il ne saurait être question de faire face à la crise du savoir par une forme quelconque d'encyclopédisme.

(4) La seule solution, c'est de construire un nouvel humanisme visant à une synthèse de l'essentiel des connaissances. Plus précisément, le travail d'édification, à peine commencé, pourrait être axé sur une vision intégrée des différents modes d'approche du savoir. (On peut noter que ces vues étaient exprimées treize ans avant la publication par Edgard Morin du premier tome de La Méthode.)

Le Rapport Parent traite de la formation morale et sociale dans la mesure où celle-ci se rattache naturellement aux apprentissages cognitifs. Ainsi, l'honnêteté intellectuelle et le sens de l'effort comptent parmi les premières vertus scolaires, mais c'est le sens social et le respect d'autrui sous toutes leurs formes qui doivent se développer à l'occasion des efforts consentis en commun pour apprendre.

2.2.2.3 Exigence de la formation

Si une formation de calibre supérieur correspond à une nécessité sociale et à un droit pour l'individu, elle comporte aussi des exigences rigoureuses pour l'élève, pour l'enseignant et pour le système qui les lie. L'école a pour première mission d'inspirer la passion de la vérité. Le jeune élève, malgré le climat de mollesse et de facilité où il baigne depuis sa petite enfance, saura contester les adultes de façon constructive, c'est-à-dire en faisant mieux qu'eux. Les candidats à l'enseignement, dès peut-être le début de leurs études postsecondaires, devront présenter: "solide formation de l'esprit", "maîtrise (...) des

différentes méthodes de recherche", "esprit de synthèse", "précision de la langue" et même "un goût littéraire et artistique déjà formé".

Au point de départ de cette vision résolument optimiste se trouve la curiosité naturelle de l'enfant ("un chercheur naturel"), entretenue par la "joie de connaître" et s'épanouissant dans un régime social où chacun poursuit indéfiniment sa propre éducation.

2.2.3 Principes de formation scolaire

L'information doit donc, à l'école, céder le pas à la formation (t. 3, par. 30). Celle-ci est polyvalente; elle se sert des matières pour développer les capacités (rigueur, précision, finesse, etc.), mais sans éparpillement et en continuité avec la culture du passé. Il s'agit de guider l'élève vers un "équilibre puisé dans une réflexion synthétique sur les connaissances et sur le sens de sa destinée" (t. 2, par. 554). Notons que cette affirmation d'ordre général se trouve dans un développement sur l'enseignement secondaire.

Le système scolaire doit éviter les spécialisations hâtives et offrir à tous "une formation complète"; celle-ci cependant sera "plus approfondie pour un groupe de doués" (t. 2, par. 212). Car selon le "talent", la "préparation antérieure" et le "rythme de travail" (t. 2, par. 175), les élèves sont inégalement aptes aux "études abstraites" (t. 2, par. 87).

Dans cette formation globale, il est tout particulièrement important de savoir d'abord quelle doit être la part de la formation générale, puis quelle doit en être le contenu. Il n'est peut-être par illogique de généraliser à tout l'ensemble scolaire un principe énoncé par le Rapport Parent au sujet du palier collégial: il convient de faire en sorte que l'élève acquière "un degré de formation générale correspondant à son (éventuel) degré de spécialisation" (t. 2, par. 1045).

2.2.4 Les paliers d'enseignement

2.2.4.1 L'enseignement primaire

L'enseignement primaire sera caractérisé par les méthodes actives et l'attention portée aux différences individuelles. Le

contenu du programme est simple: l'enfant doit acquérir les "techniques de base" (lire, écrire, compter, s'exprimer), explorer systématiquement son milieu et recevoir des éléments de formation religieuse, morale et civique. On pense à un seul programme, qui serait cependant "traité différemment selon les groupes", en fonction notamment des capacités des élèves (t. 2, par. 175). En général, deux "rythmes" suffiraient. Dans l'ensemble de ces enseignements, deux capacités plus générales sont à développer en priorité: celle d'effectuer un travail personnel et celle de travailler en équipe.

2.2.4.2 L'enseignement secondaire

Au secondaire, les élèves devront explorer l'ensemble du savoir, c'est-à-dire les quatre champs déjà mentionnés, auxquels correspondent trois groupes de matières:

- Art et discipline de l'expression: langue maternelle, arts plastiques, etc.

- Sciences de la nature et de l'homme: mathématiques, sciences expérimentales, géographie, etc.

- Disciplines de synthèse et de formation globale de la personne: éducation physique, formation technique ou ménagère, etc.

2.2.4.3 L'enseignement postsecondaire

Au collégial, les deux catégories d'élèves (ceux de l'enseignement dit général, orienté vers des études ultérieures à l'université, et ceux de l'enseignement professionnel, ordinairement terminal et débouchant directement sur le monde du travail) reçoivent des cours de trois catégories (t. 2, par. 274 et 1045):

- des "matières de base obligatoires pour tous" ou, en d'autres mots, des "cours communs obligatoires pour tous"

- des "matières orientées vers leur future carrière et des cours connexes" ou, en d'autres mots, des "cours de spécialité"

- des "cours complémentaires".

"Les études devront se situer dans une très solide perspective de culture générale" pour les matières étrangères à la spécialisation envisagée (t. 2, par. 1039). Il faut même affirmer que les futurs "techniciens de toute sorte doivent se former dans des disciplines (telle que) sociologie, arts plastiques, philosophie, histoire, (etc.), et ce, au même niveau d'études que les futurs médecins, avocats, enseignants et chercheurs qui entreront dans une faculté après leurs études" au collégial (t. 2, par. 101).

Mais si la nécessité de la culture générale est clairement affirmée, les vues des auteurs paraissent moins limpides en ce qui concerne la nature de la spécialisation désirable pour les élèves qui se destinent à des études universitaires. Il faut citer assez longuement deux passages assez voisins qui semblent difficiles à concilier.

"Celui qui entrera dans le monde du travail à la sortie de l'institut aura reçu, à côté des cours de base obligatoires pour tous - éducation physique, langue maternelle, langue secondaire, philosophie - une solide formation spécialisée qui comportera quelques matières culturelles. Le futur étudiant d'université ne doit pas, lui, se spécialiser à ce stade; tout au plus peut-on parler pour lui de certaines concentrations ou blocs de cours orientés vers un groupe de facultés: sciences de la nature, sciences humaines, etc. Notons ici que le programme, préparé en collaboration avec les facultés, bien loin de viser à commencer la spécialisation, devra au contraire se hâter de fournir à l'étudiant une initiation sérieuse à des disciplines sur lesquelles il ne reviendra plus par la suite; ainsi le futur physicien aura tout intérêt à suivre un excellent cours d'histoire, de littérature; le futur avocat sera bien avisé d'aller le plus loin possible dans sa culture scientifique" (par. 106).

"Parler orientation, c'est aussi parler spécialisation. L'enseignement pré-universitaire et professionnel devra être clairement défini comme une période de spécialisation. L'étudiant qui quittera le collège pour se trouver un emploi

devra y avoir reçu une formation professionnelle suffisante pour s'embaucher et gagner sa vie. Pour les étudiants qui poursuivront des études supérieures, l'enseignement pré-universitaire et professionnel sera une étape préparatoire comportant au moins un début de spécialisation. L'étudiant aura la possibilité de pousser plus avant dans les matières ou les techniques qui sont à la base de l'orientation qu'il choisit. Certains trouveront peut-être prématuré un début de spécialisation à cet âge" (par. 273).

En somme le paragraphe 106 affirme vigoureusement que l'élève du secteur général ou pré-universitaire doit éviter la spécialisation ("...bien loin de viser à commencer..."), tandis que le paragraphe 273 annonce qu'il y aura pour lui "au moins un début de spécialisation". Ajoutons que les cours qui avaient été désignés du nom de "cours orientés vers un groupe de facultés" universitaires (par. 106) deviennent des "cours de spécialité" (t. 1, par. 274), comme dans le cas de l'enseignement professionnel. Plus loin, les auteurs réaffirment avec énergie la nécessité de donner aux élèves qui se destinent à l'université une excellente "formation générale de base", "en dehors de leur future spécialité":

"Le futur géographe, lui, devra, au niveau collégial, se hâter d'étudier des disciplines sur lesquelles il n'aura plus ensuite l'occasion de revenir: rédaction et composition avancées, philosophie des sciences, espagnol, russe ou autres, technique cinématographique, mathématiques avancées, etc." (par. 1050).

Tout lecteur attentif, sans doute, peut s'ingénier, grâce au contexte, à rétablir la pensée la plus probable des auteurs. Il semble cependant que cette indéniable maladresse d'expression-avec ou sans flou de la pensée - aura été à l'origine de confusions et de controverses durables au sujet de la nature de la "formation" ou de la "spécialisation" que doivent dispenser les établissements du palier collégial. Quoi qu'il en soit, c'est un sujet que nous retrouverons régulièrement dans les documents qui vont suivre.

Au sujet de l'enseignement universitaire, bornons-nous à mentionner que celui-ci doit "abandonner la responsabilité de donner la formation générale" (t. 2, par. 268), développer les recherches interdisciplinaires et n'accueillir dans le corps professoral que des personnes ayant une remarquable "imagination créatrice" (t. 2, par. 111 et 112).

2.2.5 Les matières et la manière

2.2.5.1 Les matières

Selon la vision des commissaires, chaque matière joue un rôle spécifique dans la formation. Il suffira ici de donner quelques indications relatives aux cours obligatoires pour tous de l'enseignement collégial. Quatre matières ou disciplines devraient être ainsi obligatoirement communes: la langue maternelle, la langue seconde, l'éducation physique et la philosophie.

L'importance capitale de la langue maternelle est trop évidente, puisqu'elle est intimement liée à la pensée même et qu'elle représente la clé de tout autre apprentissage. D'ailleurs, la capacité de s'exprimer correctement est une condition sine qua non de l'aptitude à l'enseignement, quel qu'il soit. D'autre part, les auteurs accordent une certaine prééminence, parmi toutes les disciplines, à la philosophie: "l'esprit s'agrandit par la philosophie peut-être encore plus que par toute autre discipline" (t. 2, par. 928). Tout ce passe comme si les commissaires considéraient l'apprentissage de la langue comme un point de départ de la culture, et la réflexion philosophique, comme un point d'achèvement, évidemment provisoire.

2.2.5.2 La manière

Préoccupés du choix et de l'agencement des matières ou disciplines, les auteurs le sont tout autant de la manière d'enseigner. Ils réclament l'intensification du renouveau pédagogique déjà amorcé: méthodes actives, travaux d'équipe, etc.

Il convient de signaler tout particulièrement une conviction qui s'affirme d'un bout à l'autre du long rapport: c'est que pour permettre à la pensée de prendre son essor - au-dessus de la mémorisation et de la compréhension la plus superficielle- l'organisation scolaire doit procurer aux apprenants un climat de liberté, propice à l'exploration gratuite, et le temps nécessaire à une assimilation personnelle du savoir. Il est question de lente maturation, de risques féconds, même de silence. Un tel régime est incompatible avec une réglementation le moindrement encombrante. Le Rapport déplore, par exemple, que même l'enseignement primaire ait été "étouffé" sous les

règlements; il recommande que tel programme ne consiste qu'en "larges indications" sur la matière à enseigner, de façon qu'élèves et enseignants puissent avoir leurs coudées franches. S'il est vrai que la première mission de l'école est de "transmettre la passion de la vérité", il faut se rendre compte que cette passion ne saurait voir le jour à l'extrémité d'une chaîne de montage.

2.3 LE DOCUMENT D'ÉDUCATION NUMÉRO TROIS, 1967

Ce qu'on a souvent appelé le Document d'éducation no 3 (Ministère de l'Éducation (1967). L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel se présente comme une "explication" du Règlement no 3 du Ministère de l'Éducation, adopté le 30 mars 1966. Il s'agit, ni plus ni moins, d'une sanction politique de l'essentiel du Rapport Parent en ce qui concerne la création et l'organisation d'un nouvel ordre d'enseignement appelé collégial, "possédant sa finalité propre" et donc "distinct à la fois du secondaire et de l'universitaire" (p. 29). Cet enseignement "est destiné d'abord à parfaire et à confirmer la formation générale de l'étudiant (...); il doit ensuite lui permettre", selon son orientation, "d'amorcer ou de compléter sa formation professionnelle".

Comme fondement de la formation générale, le document cite les vues du Rapport Parent sur le nouvel "univers polyvalent de connaissances", comportant quatre champs "(culture humaniste, scientifique, technique, culture de masse) dont chacun correspond à un mode de perception du réel et à des aptitudes morales, mentales et spirituelles qui lui sont propres" (p. 36).

En pratique, pour assurer une culture suffisamment équilibrée, le programme de tout élève devra l'amener à consacrer environ le tiers de son temps aux "matières obligatoires de formation générale (...) axées autour de deux disciplines: la langue et la philosophie" (p. 37), qualifiées de "disciplines de synthèse" (p. 29). Les deux autres tiers seront partagés entre deux catégories de "matières optionnelles": d'une part, les matières dites "de concentration", correspondant à la profession envisagée, dans lesquelles on veillera à assurer une "étude théorique des disciplines fondant les techniques"; d'autre part, des "matières complémentaires", qui "offriront à l'élève la possibilité d'entrer en contact avec un univers de connaissances que ses études antérieures ne lui ont pas permis d'explorer suffisamment ou que son orientation ultérieure

ne lui permettra pas de rencontrer par la suite" (pp. 37-38): par exemple, la "physique pour un futur prêtre", la "littérature pour un futur électronicien".

Quant aux dispositions pratiques, "quarante pour cent environ du temps que l'élève passe dans l'institution doit être affecté à des travaux personnels dirigés" (p. 38).

En analysant cette conception, on remarque en particulier que la formation générale s'y distingue nettement de la formation professionnelle et qu'elle pourrait se caractériser par la "gratuité" au moins relative, c'est-à-dire par l'absence d'utilité immédiate. Il semble cependant évident que l'une et l'autre formation sont conçues comme nécessaires pour assurer la culture polyvalente dont notre époque a besoin.

2.4 LE RAPPORT ROQUET, 1970

C'est en 1970 qu'un Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants de cégep, présidé par Madame Ghislaine Roquet, remettait son Rapport au ministre de l'Education. Le groupe avait été mis sur pied, en particulier, pour étudier les critiques et suggestions exprimées au sujet des cours de formation générale par bon nombre de comités chargés d'élaborer les programmes des diverses spécialités. Invité par son mandat même à reviser avec une totale liberté les objectifs et principes fondamentaux proposés par le Rapport Parent pour l'organisation de l'enseignement collégial, le comité Roquet, après examen, les adopte en bloc, ainsi d'ailleurs que les dispositions essentielles du document L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel Ministère de l'Education, 1967).

Admettant au moins implicitement que le bloc de matières obligatoires de formation générale, loin de produire tous les fruits espérés, ne parvient pas à procurer à l'élève une exploration assez systématique dans l'univers du savoir, le comité Roquet s'ingénie à proposer une nouvelle économie: d'une part, dans le choix et le regroupement des matières; d'autre part, dans la façon de les traiter.

En pratique, entre le début et la fin des études collégiales, l'élève devra prendre un nombre déterminé de cours dans chacune des

catégories suivantes (à l'exception des catégories déjà présentes dans sa concentration ou spécialisation):

- langue maternelle et littérature (3 cours)
- philosophie (3 cours)
- sciences humaines (3 cours)
- mathématiques et sciences naturelles (3 cours)
- technologie (3 cours)
- langue seconde (2 cours)
- éducation physique (2 cours)

Chacune de ces catégories comprend diverses matières, et dans chacune de celles-ci, une certaine variété de cours possibles, si bien que l'élève a amplement de quoi exercer son choix personnel.

Quant aux objectifs de cet ensemble de cours, le rapport énumère ceux-ci comme étant les plus importants: "l'acquisition d'attitudes positives, la compréhension de l'évolution, des limites et de la relativité des divers champs d'activités, le développement de l'esprit critique et des capacités de création, ainsi que la saisie des valeurs liées aux diverses démarches de l'homme" (p. 40).

C'est dire que dans chaque cours on veillera à présenter l'évolution de la discipline ou de la technique concernée, à en dégager l'objet et la méthode propres, à fournir l'expérience de cette méthode par des travaux de recherche ou des expériences de laboratoire (p. 37). Vu l'importance capitale de cet enseignement, on y affectera les professeurs les plus cultivés et ayant le plus d'envergure, capables de prendre à leur charge les fonctions assignées aux cours de formation générale: "il s'agit d'abord d'éveiller l'intérêt, de sensibiliser aux valeurs, d'élargir les horizons intellectuels et moraux, de garantir les assises nécessaires à la réflexion et aux recherches futures de l'étudiant" (p. 40).

2.5 LE RAPPORT NADEAU, 1975

C'est en 1975 que le Conseil supérieur de l'éducation lançait l'expression formation fondamentale en publiant le Rapport Nadeau, intitulé Le collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Produit par un comité ad hoc - présidé par Jean-Guy Nadeau - et assumé par le Conseil, qui en devenait officiellement le signataire, ce Rapport à saveur de manifeste offre en annexe le texte de "réserves" démocratiquement formulées par la moitié des membres votants, présage de controverses qui durent encore dans le monde de l'éducation après plus de dix ans.

2.5.1 Quelques idées clés

Pour lire correctement le Rapport, il est bon de garder certaines idées présentes à l'esprit: en voici quelques-unes.

D'entrée de jeu, les auteurs anoncent qu'ils s'intéressent uniquement à ce qu'on peut considérer comme une formation au sens fort, un véritable projet éducatif, ce qui exclut, par exemple: "information" pure et simple, "recyclage technique court", "initiation à une langue ou au golf" (pp. 34, 35, 40).

On trouvera dans le rapport une dénonciation récurrente, dirigée contre les "fausses dichotomies" dont sont parsemés certains autres rapports: "celle qui distingue besoins personnels et besoins sociaux" (p. 28); celle qui distingue formation générale et concentration (p. 42); celle enfin qu'on établit entre enseignement général et enseignement professionnel (pp. 36, 50):

> Nous refusons la fausse dichotomie d'un enseignement général et d'un enseignement professionnel et nous proposons que la formation personnelle se réalise à travers la formation professionnelle, en visant, dans cette dernière, des objectifs de formation fondamentale (p. 50).

On remarquera aussi que des expressions comme formation générale, formation de base et formation fondamentale ne font l'objet ni

d'une discussion d'ordre sémantique, ni d'un effort systématique pour les distinguer en cours de rédaction.

Les auteurs s'appliqueront à présenter le collégial comme formant logiquement un continuum avec l'enseignement supérieur; ils montreront que cet ensemble, comportant divers "niveaux d'objectifs" et des études de diverses durées (p. 34), doit être qualifié de professionnel, puisqu'il prépare directement, à plus ou moins long terme, à une fonction sociale. Mais ils insistent au départ pour prévenir le malentendu très prévisible: dans leur conception, cet enseignement professionnel n'admet aucune sorte d'"asservissement aux besoins immédiats du monde du travail. (...) Le milieu devra accepter que l'école est le lieu de la formation fondamentale" (p. 42).

Dernière idée clef: tout individu a besoin d'une formation professionnelle, dont la "responsabilité" incombe uniquement au postsecondaire (p. 45). Il est aberrant de mettre "sur le marché du travail un jeune de 16-17 ans, muni pour faire sa vie d'un métier!" (p. 46).

2.3.2 Une formation adaptée au collégial

Deux ordres de considérations servent d'assises à l'édification d'un nouveau collège.

Tout d'abord, après analyse d'un grand nombre de mémoires et de conclusions d'enquêtes, on peut affirmer que "le milieu réclame (pour l'élève du collégial) une formation générale", qui lui permette d'"être à la fois universel et de son temps" (p. 40-41). On insiste sur la "formation d'une pensée personnelle" et sur le "sens des valeurs" (p. 40).

Ensuite et surtout, il faut se pénétrer des "besoins réels" des élèves, plutôt que de concevoir une formation en fonction de "besoins abstraits" ou des attentes des patrons et des universitaires: c'est ce qu'on a trop tendance à faire actuellement, avec cette conséquence que, pour les jeunes, le collégial fait figure de "transition ennuyeuse" (p. 33) entre le secondaire et ce qui suit. Or, "la consultation et la recherche, chez nous comme ailleurs en Amérique, révèlent nettement que les étudiants viennent essentiellement poursuivre au collégial des objectifs pédagogiques" (p. 31) pour se préparer à l'exercice d'une fonction sociale. Et "l'expérience a montré qu'un éventail de disciplines, ou des initiations diverses, ou des activités qui sont marginales par rapport à une orientation centrale n'éveillent plus

d'intérêt profond, à un certain moment du développement de la personne" (p. 42).

Rien ne saurait remplacer un collage pour exprimer la conclusion qui s'impose:

> Si l'on est d'accord pour qu'un large éventail de disciplines servent, au secondaire, à la formation de la personne, la proposition est irréaliste, au postsecondaire. Les étudiants sont en situation d'adulte. Ils sont mûrs pour une formation que seule permet une concentration de l'esprit (p. 41).
>
> (...) Nous proposons que la formation personnelle se réalise à travers la formation professionnelle, en visant, dans cette dernière, des objectifs de formation fondamentale (p. 50).
>
> (Ce qu'il faut, c'est) une formation de la personne, qui se réalise à travers la formation "professionelle" (p. 37).
>
> Cette formation se distingue de la formation générale que vise le secondaire, en ce sens qu'elle (...) s'acquiert (...) dans un champ concentré du savoir (p. 51).

2.5.3 Le sens de la formation fondamentale

C'est encore à l'expression directe des auteurs qu'il vaut mieux recourir pour expliquer en quoi ou par quoi la formation qu'ils préconisent devrait être fondamentale.

> La formation postsecondaire est professionnelle, mais elle vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ du savoir. En ce sens, elle est d'abord une formation fondamentale (pp. 50-51).

Et presque dans les mêmes mots:

> L'objet de (notre) étude, ce sont les projets de formation fondamentale, qui ont, certes, une durée plus ou moins longue, mais qui tendent à la transformation de l'être, alors que se poursuit la maîtrise d'une technique ou d'une discipline. Et, dans cette perspective, la formation postsecondaire est d'abord une formation fondamentale (p. 40).

Mais voici un autre sens, où le caractère fondamental est relatif non plus à l'importance des répercussions sur la personne de l'élève, mais au savoir lui-même:

> C'est à l'intérieur même de la concentration et de l'approfondissement du savoir que s'acquiert, au postsecondaire, la formation générale. Et, pour cela précisément, nous l'appelons fondamentale. Elle est fondamentale, parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux fondements, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre de la discipline (p. 42).

Et le Rapport enchaîne en illustrant sa pensée:

> Peu importe qu'on ait étudié 200 ou 50 pages d'électricité! l'essentiel est de comprendre ce qu'elle est. L'on n'a pas à éprouver 10 balances pour en saisir le principe, ni à démonter 5 transmissions pour en comprendre le principe (p. 42).

On jugera peut-être qu'un tel souci va de soi et qu'il est valable pour tous les ordres d'enseignement, quoique peut-être avec des nuances. Mais ailleurs, la recherche des fondements est évoquée d'une façon qui peut en laisser entrevoir la difficulté; voici un passage de cette nature:

> Il faut en arriver à saisir les principes et la démarche même d'une discipline ou d'une technique, beaucoup plus qu'à accumuler des connaissances dans un champ de savoir. (...) Il faut découvrir les concepts de base et les lois qui permettent de saisir ce qui fait l'essentiel d'un savoir, de le comprendre, de l'assimiler et de le situer dans une culture (p. 41).

Il semble que, dans ce passage, "il faut en arriver" s'adresse aux éducateurs, désormais chargés collectivement d'une mission inhabituelle. Il ne faut pas oublier, non plus, que l'enseignement collégial préconisé s'adresse, en principe, à l'ensemble des jeunes.

Quant à la part de l'enseignement supérieur, elle n'est guère précisée au-delà de ce qui suit: "Il est normal que le premier cycle universitaire retienne des objectifs de formation fondamentale" (p. 49).

En somme, la formation préconisée pour l'enseignement collégial se caractérise comme suit:

- elle implique des projets qui importent à la personne et qui sont de nature à transformer l'être;

- elle répond à des besoins qui, en plus d'être réels, sont reconnus, assumés par les élèves eux-mêmes;

- elle comporte des objectifs qui sont surtout d'ordre pédagogique;

- elle est "orientée", donc professionnelle à plus ou moins long terme;

- elle est générale, mais en substituant l'approfondissement d'un savoir au large éventail de disciplines propre au secondaire;

- enfin, elle est fondamentale à un double point de vue: premièrement, dans un sens peu spécifique, en ce qu'elle concerne la personne même, comme nous venons de le signaler; deuxièmement, dans un sens plus distinctif, en ce qu'elle est axée sur les principes de base du savoir que l'élève choisit d'approfondir.

2.3.4 L'organisation du nouveau collège

Il faut donc en arriver à identifier, avec la collaboration des étudiants eux-mêmes - et grâce à des méthodes qui restent à définir leurs besoins véritables, qui se confondent avec leurs objectifs: c'est de

ceux-ci qu'on déduira les objectifs des programmes, dont découleront les objectifs des activités de formation elles-mêmes.

En pratique, au postsecondaire, on devrait instituer une série de projets éducatifs, c'est-à-dire de programmes parallèles, respectivement "caractérisés par leur objectif le plus général: le programme de formation d'un médecin, d'un informaticien, d'un soudeur" (p. 55). Dans cette optique, les objectifs des disciplines elles-mêmes doivent être spécifiés selon les différents programmes où elles figurent à titre de moyens de formation.

Les auteures invitent à "imaginer qu'un ensemble de programmes connexes pourront donner lieu à des sous-objectifs et à des sous-programmes communs" (p. 73), mais ils ne font pas allusion à la possibilité qu'il existe aussi des objectifs communs à tous les programmes, qui justifieraient par le fait même l'existence d'activités éducatives communes pour tous les étudiants.

Il n'est sans doute pas facile d'imaginer quelle serait, programme par programme, la résultante concrète de l'application des principes, puisque l'analyse des besoins et objectifs des élèves est encore à faire pour les différentes catégories d'orientation professionnelle, avec des méthodes qu'il faudra trouver.

À cette conception des programmes correspond, sur le plan de la gestion pédagogique, celle d'un système très décentralisé. Dans tout établissement, chaque programme serait réalisé dans et par un module:

> Le module, c'est l'unité opérationnelle de base, regroupant les étudiants inscrits à un même programme, leurs professeurs, le milieu socio-économique ainsi que les services éducatifs et administratifs, et dont la tâche est d'administrer, de vivre le projet éducatif commun, le programme.
>
> La tâche globale du module, c'est d'administrer un programme: planifier, organiser, diriger, exécuter, évaluer.
>
> Chaque module comporte une identité propre qui correspond à la particularité de son programme.

Ainsi conçu, le module devient l'unité de base autour de laquelle pivote toute la structure du collège. Il ne s'agit pas là d'enlever aux professeurs la possibilité de se regrouper en départements dans un but de ressourcement professionnel, mais c'est au module, précisément, que se décide la pédagogie, que se définissent les mécanismes, que se vit l'acte éducatif, que s'exécute la gestion.

2.5.5 Une énigme durable

Même après les éclaircissements apportés par De Lorimier (1986), on continue à s'interroger sur la nature réelle de la formation "professionnelle" - avec les guillemets - préconisée par le Comité Nadeau. Celui-ci évoque à plusieurs reprises, mais toujours de façon lapidaire, la fonction sociale future, dont l'élève du postsecondaire fait le but de sa formation. Or, l'extension du concept social n'est pas définie.

On sait qu'une foule d'essais et de rapports sur l'éducation - québécois comme étrangers - s'obligent à envisager les rôles éventuels de l'élève actuel: rôles comme électeur, consommateur, être à la fois social et tributaire d'un environnement, etc.; en somme, selon l'expression chère aux réformateurs du college américain, on spécifie les exigences de la "formation du citoyen responsable dans une société démocratique". Or, aucune allusion n'y est faite dans le Rapport du Conseil. Quant à la réalité familiale, il en est fait mention deux fois, et dans les contextes suivants: dans un cas, il s'agit de la famille d'origine, par rapport à laquelle le collégien se trouve désormais émancipé, "en situation d'adulte"; dans l'autre cas, le Rapport cite simplement les résultats d'une enquête selon laquelle, parmi les aspirations courantes des jeunes, se trouve la fondation d'une famille.

Par contre, la réalité du travail prend beaucoup d'importance, même si l'on trouve des mises en garde répétées contre toute forme d'"asservissement". Outre l'insistance sur le caractère professionnel de l'enseignement collégial, on remarque des passages comme celui-ci:

> (...) La formation postsecondaire peut prendre la forme de projets éducatifs, ou de programmes. Et ces programmes sont caractérisés par leur objectif le plus général: le programe de formation d'un médecin, d'un informaticien, d'un soudeur (p. 55).

Et comme exemple, on mentionne que l'objectif général d'un programme peut être de "rendre le candidat capable d'exercer la profession de technicien en électronique" (p. 57).

Mais cette insistance sur l'indispensable préparation au travail, de même que le silence corrélatif sur d'autres éléments de la fonction sociale qui paraissent plus personnels, plus librement choisis, sont peut-être motivés simplement par les vues des auteurs sur le caractère adulte de l'effectif étudiant; elles peuvent aussi s'expliquer par leur intérêt très clair pour les principes de l'éducation sur mesure. D'où le rejet de toute intervention autoritaire qui règlerait les programmes du collégial en fonction d'un "modèle abstrait" des besoins culturels ou en visant une formation très générale, embrassant une grande variété d'objectifs, et donc appropriée à l'enseignement secondaire. Telle est, du moins, notre hypothèse.

2.6 LE RAPPORT GTX, 1975

Le point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) sur l'enseignement collégial, tel est le titre d'une étude rédigée "à la demande du ministre de l'Éducation" (p. 3) et datée du 1er décembre 1975. Élaborée par une équipe nommée familièrement, sauf erreur, Groupe de travail X, elle a pour auteur la Direction générale qui l'a assumée. Elle constitue, d'après des témoins, une réaction au Rapport Nadeau, transmis au ministre par le Conseil supérieur de l'éducation au mois de juillet précédent et publié la même année, mais elle n'y fait aucune allusion, non plus, d'ailleurs, qu'à aucun autre document, exception faite du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966): c'est que "les ressources ne (...) le permettaient pas" (p. 3).

En fait, le Point de vue, dont la saveur administrative est fort perceptible, paraît inspiré principalement par le souci d'instaurer une meilleure application des principes formulés par le Rapport Parent à l'égard de l'enseignement collégial. Ainsi, il importe que l'enseignement collégial se donne enfin, de façon parfaitement claire, un ensemble d'objectifs propres; l'étudiant doit pouvoir y "commencer un début de spécialisation" (sic, p. 45); la part actuellement accordée à celle-ci devra diminuer, de telle sorte que l'on retrouve dans l'ensemble des programmes une répartition des types de cours qui s'approche de la norme recommandée par le Rapport Parent, c'est-à-dire un tiers de cours communs, un tiers de cours de spécialité (concentration ou spécialisation

professionnelle), un tiers de cours complémentaires ou connexes à la spécialité; enfin, il faut s'efforcer de conférer aux différents programmes un degré raisonnable de polyvalence et d'axer l'enseignement sur la formation de base, en laissant de côté toute une variété d'éléments superflus, qu'il sera éventuellement loisible à chacun d'acquérir, au fur et à mesure de ses besoins, grâce à l'éducation permanente.

Aux objectifs de l'enseignement collégial, qui doivent être distincts de ceux des ordres d'enseignement adjacents, se rattache l'épineuse question des préalables, c'est-à-dire, par exemple, des cours spécifiques qu'un diplômé du collégial doit y avoir réussis pour pouvoir être admis dans tel département, faculté ou école de l'université. Il en va de même, mutatis mutandis, pour le passage du secondaire au collégial. Les auteurs proposent d'abolir, ni plus, ni moins, le système des préalables. Libéré de cette servitude, libéré également d'un certain asservissement aux exigences des employeurs à l'endroit des sortants du secteur professionnel, le collégial établirait ses programmes uniquement en fonction des nécessités réelles de l'éducation. Entre autres conséquences logiques, la précision suivante est apportée:

> Pour tenir compte des cours optionnels que les étudiants auraient choisis vers la fin du cours secondaire, les premiers cours du collégial seraient comparables à ces cours optionnels (...). Les services des programmes des deux niveaux auraient la responsabilité d'établir ces cours enseignés à l'un ou l'autre des niveaux (p. 44).

Là-dessus, le rapport définit avec soin un ensemble de <u>buts à caractère éducatif</u>, très généraux et organisés autour des "deux pôles que comporte toute philosophie de l'éducation: l'individu" (neuf buts) "et la société" (huit buts). Par exemple:

> "Au plan cognitif: permettre à l'individu d'accéder à l'autonomie intellectuelle par l'acquisition de connaissances fondamentales et d'habiletés permanentes" (p. 23).

Cette énumération, d'allure plutôt traditionnelle, n'est pas sans rappeler les idées centrales du Rapport Parent. On y remarque cependant un accent prononcé sur les éléments socio-affectifs, même si, en pratique, les activités de formation concernent plutôt les fonctions cognitives.

Aux buts généraux de l'éducation collégiale s'ajoutent - sans qu'on puisse parler d'une correspondance précise ou d'une hiérarchie - des "objectifs" plus spécifiques, répartis en quatre catégories: objectifs dits nationaux, objectifs propres aux établissements, objectifs relatifs à une formation professionnelle, enfin objectifs correspondant à une "formation personnelle qui réponde aux goûts de l'individu". Le rapport insiste sur la nécessité de trouver un équilibre entre la liberté de la personne qui apprend et le "cadre" correspondant aux "exigences de la société".

En ce qui concerne les relations entre formation scolaire et culture au sens le plus large, Le point de vue semble endosser, pour l'essentiel, le Rapport Parent, mais il prend une coloration plus radicale à l'égard du changement. Ainsi, il attribue la faible motivation de nombreux étudiants à la survivance dans les établissements d'un certain humanisme traditionnel, qui insistait trop sur les vertus d'ordre, d'orthodoxie et d'obéissance. Il s'agit plutôt là, d'ailleurs, d'"attitudes" que de "culture cognitive". Les auteurs concluent que, tout compte fait, "il faudrait donc offrir aux étudiants un éventail de possibilités où chacun pourra se bâtir une culture, puisque nous ne possédons pas encore de données sûres concernant les valeurs de la société des années 1980."

2.7 LES COLLÈGES DU QUÉBEC: NOUVELLE ÉTAPE, 1978

En 1978, le Ministère de l'Éducation publie un Livre blanc intitulé Les collèges du Québec: nouvelle étape. Ce "projet du Gouvernement à l'endroit des CEGEP" ne fait guère état des rapports précédents touchant le même sujet (sauf mentions occasionnelles du Rapport Parent et d'un autre document ministériel). Il se livre d'abord à un examen critique du phénomène enseignement collégial; le bilan, favorable sur le plan quantitatif, s'assombrit lorsqu'on aborde la qualité de l'éducation; l'organisation des études, par exemple, y est comparée à la formule "cafétéria". Les correctifs que le Livre blanc propose alors ne constituent, au dire des auteurs, que des "ajustements" - et non une "réforme" proprement dite - mais il n'en véhicule pas moins une vision fortement articulée de la structure et des caractéristiques majeures que devrait présenter un enseignement collégial jugé idéal.

2.7.1 Les idées de base et les mots

Les auteurs proposent une définition descriptive de la formation fondamentale, qu'ils estiment convenir tout particulièrement à l'étape collégiale de l'éducation et que nous avons citée plus haut (section 1.1).

Cette réalité complexe, encore une fois, mieux vaut la désigner par l'expression "formation fondamentale" que par "formation générale", afin d'éviter certaines ambiguïtés: car, selon les contextes, "général" peut être plus ou moins équivalent de "préuniversitaire" ou encore évoquer simplement certains cours "d'allure plus générale", comme la philosophie (p. 39).

Remarquons-le au passage, c'est cette définition qui a servi de point de départ à la recherche de Jacques Laliberté sur les multiples manifestations du souci d'une formation fondamentale - à laquelle on donne divers noms - dans la documentation américaine (La formation fondamentale: la documentation américaine, Montréal, CADRE, 1984), puis dans la documentation française (La formation fondamentale: la documentation française, Montréal, CADRE, 1987).

On pourra noter l'importance que cette définition classique accorde en théorie aux aspects affectif, social et moral de l'éducation. Ailleurs, le document avait déjà affirmé que "par-dessus tout", l'enseignement collégial doit s'efforcer "d'entretenir (...) la curiosité intellectuelle" (p. 15), autre caractéristique dont les composantes affectives sont évidentes. Cependant, le reste de l'exposé s'en tient très généralement aux aspects cognitifs de la formation.

En divers passages, le texte oppose "utilitarisme" à "humanisme" et à "gratuité".

D'autre part, des expressions dont l'importance n'est pas négligeable, comme "vie personnelle" et "fondements" d'un savoir, ne font pas l'objet d'une définition formelle.

2.7.2 La spécificité du collégial

L'une des nécessités vitales que reconnaît le document consiste à "sauvegarder la spécificité du (collégial)" (p. 35); cela est considéré d'autant plus raisonnable que le nouvel ordre d'enseignement instauré au Québec correspond à une étape nettement caractérisée de la croissance, où

les jeunes accèdent précisément au niveau de maturité nécessaire pour assimiler "certains savoirs" et certaines "synthèses de connaissances" (p. 6).

La spécificité du collégial est alors affirmée non seulement en elle-même, mais en opposition avec les ordres d'enseignement adjacents. Au secondaire, en effet, les objectifs sont "axés sur la maîtrise des divers langages", tandis que le premier cycle universitaire marque l'"entrée dans un champ particulier du savoir". Le palier collégial constitue alors "un niveau intermédiaire qu'on ne saurait que bien arbitrairement délimiter "au couteau", mais qui n'en a pas moins son identité": non seulement l'élève doit-il y parfaire sa maîtrise encore insuffisante des langages, mais y entreprendre, "avant toute spécialisation dans une discipline donnée, (...) une exploration fondamentale de l'une des principales approches du réel à partir desquelles se développent les disciplines particulières" (p. 36).

2.7.3 Les programmes en général

Pour mettre en oeuvre ces intentions, l'enseignement collégial conservera, certes, la distinction entre les programmes préuniversitaires et les programmes professionnels, à l'intérieur de chacun desquels se retrouveront également les trois blocs bien connus: "cours obligatoires" pour tous, "cours de concentration" ou "spécialisation" et "cours complémentaires". Leur importance relative - d'un point de vue quantitatif, c'est-à-dire d'après le nombre d'heures de travail exigées de l'élève - sera déterminée en termes de "crédits": ainsi, au secteur préuniversitaire, les cours communs obligatoires représenteront environ 38 pour cent du total (22 2/3 crédits sur un total de 58 2/3).

Cette structure se profile sur un arrière-plan où semblent circuler les idées suivantes: l'équilibre des programmes, nécessaire sans doute, n'assure pas la qualité de l'enseignement effectivement dispensé (p. 38); il n'y a "pas de rapport direct entre un principe d'action et telle de ses applications" (p. 47); enfin, même sans recours à une épistémologie formelle, les savoirs correspondant aux matières et disciplines peuvent former des groupes en fonction de certaines notions et principes communs, à portée relativement générale: d'où l'idée d'un "savoir commun de type fondamental" (p. 51), le souci d'expérimenter des "tronc communs dans les programmes apparentés" (p. 51), etc.

Par ailleurs, le rapport tend à réduire considérablement le système des préalables; il dénonce l'utilitarisme dans la confection des programmes et exhorte les responsables de l'enseignement collégial à récuser "les commandes" que peuvent représenter pour eux "les préalables

universitaires" et "l'attente des employeurs" (pp. 23, 35, 36). Cependant, "dans des domaines où les enseignements sont forcément progressifs - en mathématiques ou en musique, par exemple" - on pourra définir certains préalables, pourvu que ceux-ci "soient justifiés par les règles mêmes de l'apprentissage" (p. 48).

2.7.4 Les trois catégories de cours

Le document estime que "l'institution d'un noyau de cours obligatoires, communs à tous les programmes sans exception, en philosophie, en langue maternelle et en éducation physique, donne à tous les jeunes l'occasion d'acquérir une plus grande maîtrise des instruments fondamentaux du développement de la vie personnelle" (p. 18). C'est pourquoi "la place que ces disciplines occupent dans les programmes mérite d'être maintenue et confirmée: elles inculquent, en effet, aux diplômés des collèges des habitudes de pensée et de vie, certains modes de réflexion et de communication, qui doivent être considérés comme essentiels au mieux-être individuel et collectif de tous les Québécois" (p. 40). Il faut même y ajouter "une meilleure connaissance des principales institutions sur lesquelles est fondée la société québécoise" (p. 40) ainsi qu'une initiation à l'économie du Québec. Car "le gouvernement croit que ces compétences se situent d'emblée au-delà de tous les pluralismes et, comme telles, font partie intégrante de cette formation fondamentale caractéristique du niveau collégial et du tronc commun qui lui fournit son assise" (p. 40).

En ce qui concerne "le contenu des (...) cours de langue et de littérature, on fixera à cet enseignement des objectifs plus concrets (qu'actuellement), qui prolongeront, au niveau collégial, les dispositions qui auront déjà été prises au secondaire" (p. 30). En philosophie, il faudra "favoriser la fréquentation de plusieurs systèmes philosophiques" et "s'assurer que chaque étudiant soit mis en contact avec les grandes conceptions de l'homme et les principaux systèmes de valeurs (...)" (p. 30).

Divers ajustements sont ensuite proposés pour les cours de concentration (préuniversitaire) et de spécialisation (professionnelle). En sciences naturelles, par exemple, on s'en tiendra davantage aux "fondements" et on "se (délestera) encore davantage des préalables universitaires". Pour l'ensemble des spécialisations, on pourrait penser à un regroupement de certaines programmes avec "tronc commun de cours": "il serait alors plus facile d'initier l'étudiant aux données de base de certains champs technologiques" (p. 40).

Enfin, le but foncier des cours complémentaires est réaffirmé dans les termes mêmes du Document d'éducation no 3 (L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, 1967): "offrir à l'étudiant la possibilité d'entrer en contact avec un univers de connaissances que ses études antérieures ne lui ont pas permis d'explorer suffisamment ou que son orientation ultérieure ne lui permettra pas de rencontrer par la suite" (p. 41). D'autre part, la liberté de choix conférée à l'étudiant n'est pas niée, mais devra être mieux encadrée si on veut atteindre le but visé. Par exemple, les élèves qui n'ont point de mathématiques dans leurs matières de concentration ou spécialisation devront (sic) en mettre à leur programme, leur liberté consistant alors à choisir à même une variété de cours de mathématiques conçus à leur intention (p. 41).

Enfin, c'est au sujet des cours complémentaires - très peu nombreux dans l'horaire de l'élève - que sont le plus clairement exposés les bienfaits de la gratuité - au sens non pécuniaire du terme, bien entendu - dans la poursuite des études collégiales.

2.8 UN LIVRE BLANC SUR LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL, 1978

En 1978, le gouvernement du Québec soumettait à la population un Livre blanc produit par un Comité ministériel permanent du développement culturel et intitulé La politique québécoise du développement culturel. Bon nombre des autres grands rapports analysés dans le document actuel - et peut-être plus que tout autre le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966) - traitent abondamment les relations entre éducation et culture, mais celui-ci est le seul qui soit centré sur la culture et qui fasse explicitement de l'éducation une composante ou un aspect de la culture considérée dans toute son ampleur.

À la vérité, les auteurs offrent de la culture plusieurs définitions qui en soulignent différents aspects et qui, sans doute conciliables entre elles et justifiées par la diversité des contextes, n'en comportent pas moins des risques de glissement de sens. Le texte présente aussi des énumérations d'éléments de la culture (v.1, pp. 48-49,56) qui ont valeur de définition. De plus, l'adjectif "culturel" revêt fréquemment un sens plus précis et plus restreint que le substantif auquel il correspond, tout particulièrement dans l'expression "affaires culturelles", qui n'est pas définie de façon formelle. Dans ces conditions, plutôt que de consacrer ici beaucoup de temps au problème sémantique, il semble suffisant de mettre en évidence deux intuitions

parmi les plus importantes, deux façons dont le Livre blanc s'y prend pour expliciter la richesse du terme culture.

2.8.1 La culture comme vie et comme esprit

Dès les premières pages du Livre blanc, c'est une signification substantiellement anthropologique qui s'attache d'abord au terme culture. Selon "l'acception première", en effet, "on parle des "cultures" pour désigner des ensembles plus ou moins vastes de façons de parler, de penser, de vivre, et, en corollaire, des langages, des croyances, des institutions. Culture française, culture anglaise, culture américaine, culture québécoise: ce sont là des expressions habituelles" (v.1, p. 11). Il semble que, dans ce passage, l'absence d'allusion aux produits et au travail n'ait pas de signification particulière. Quoi qu'il en soit, les auteurs se hâtent alors de définir un "second sens (:) la culture désigne (aussi) l'accomplissement intellectuel et spirituel de la personne, son accès à la prise de conscience de soi et du monde, sa faculté créatrice. Il arrive que l'on parle, à ce propos, de "personnes cultivées" (v.1, p. 11).

Plus loin, le Livre blanc dessine dans la notion globale de culture une distinction majeure qui correspond en partie à la précédente et qui est tripartite.

> La culture est d'abord un ensemble de genres de vie. (Elle) concerne l'existence quotidienne de tous. (...) Chacun donne un sens à son destin, tâche de l'exprimer dans son environnement, son loisir, son travail; chacun est influencé par les grands moyens de communication, en nourrit ses relations quotidiennes et la conscience qu'il s'en donne. La culture est dans la vie avant de se trouver dans les livres, dans les musées ou dans les écoles." (...) De "nombreux Québécois (...) trouvent autrement" que dans la sphère des "affaires culturelles (...) les voies de leurs interrogations et de leur expression de soi. Nous songeons particulièrement à ceux qui (...) militent pour la conquête de la qualité de vie: ceux qui travaillent au changement des conditions de travail, ceux qui oeuvrent dans les organisations de loisirs, ceux qui défendent les intérêts des consommateurs", etc. Il importe de reconnaître "que leur action, comme les travaux d'art, de littérature ou de science, constitue de soi des oeuvres de culture. (...) Les genres de vie provoquent des remaniements. Ils sont créateurs" (v.2, p. 152).

Le deuxième terme de la distinction est le suivant: "Il reste que la science, l'art, la littérature sont des lieux spécifiques de la création, qui rejaillissent (sic) d'ailleurs sur la création de tous" (v.2, p. 152)

Enfin, comme troisième aspect, les auteurs soulignent que:

"la culture est (...) édification de l'humanité par elle-même. Elle est une pédagogie, une éducation." (...) Les écoles "ne sont que des instruments parmi d'autres. (...) Il importe (...) d'évaluer la part de l'enseignement dans une plus large pédagogie, de le situer parmi les ressources diverses dont devraient bénéficier les citoyens dans leurs libres itinéraires de croissance" (v.2, p. 153).

Au total, "ce qui est (...) important (...), c'est que pour tous les hommes, la culture soit genres de vie, création, éducation" (v.2, p. 153).

2.8.2 Les institutions et organisations de la culture

Après avoir étudié la culture en elle-même, les auteurs se tournent vers les institutions et organisations plus particulièrement liées à la sauvegarde ou à l'évolution de la culture, et leur conception s'inspire alors de la triade exposée ci-dessus: genres de vie, création, éducation.

Les politiques culturelles esquissées sous le titre Genres de vie ont trait à l'habitat, à l'aménagement du territoire, à la santé, aux conditions et habitudes de travail, aux communications, etc.; sous la rubrique Création, elles concernent les arts et lettres ainsi que la recherche scientifique. Enfin, les politiques réunies sous l'étiquette Diffusion de la culture et enseignement portent principalement sur l'éducation organisée et sur les établissements qui la dispensent.

La conception du rôle spécifique de l'école découle tout naturellement de la vision de la culture: l'école doit s'occuper en propre de donner une allure systématique et un caractère conscient et délibéré aux apprentissages de tous genres qui sont suggérés, inspirés ou amorcés

par les autres institutions: famille, collectivités, organes de communication de masse, etc.

2.8.3 L'éducation comme entreprise collective

Le Livre blanc affirme que l'École doit avoir le courage de se "désencombrer" de toutes sortes de responsabilités qu'elle a assumées au cours des années et qui, pourtant, ne la concernent pas vraiment (v.2, p. 448); par exemple, les employeurs devraient fournir une partie de la formation pratique actuellement intégrée à l'enseignement (v.2, p. 431). Cet allègement permettra de soigner davantage les "apprentissages de base" (v.2, p. 448); il permettra, dans l'enseignement primaire, de corriger un notable "manque de rigueur" (v.2, p. 429). Et, dans une perspective voisine, mais plus générale, il est question d'un nécessaire "retour à l'essentiel", consistant à:

> "ramener l'école à sa vocation spécifique. Assurer à l'enfant la maîtrise de la langue et des méthodes élémentaires de travail, l'initiation à l'observation et à l'expression esthétique. Assurer à l'adolescent l'ouverture à l'histoire, à l'esprit scientifique, aux grandes traditions de réflexion sur la condition humaine, le contact avec le monde du travail. Assurer à l'étudiant universitaire une formation de base dans l'une ou l'autre des disciplines du savoir et l'apprentissage de la recherche. Assurer aux adultes, de tous âges et de toutes conditions, des lieux d'approfondissement, de retour sur des expériences acquises, de ressources pour mener plus avant leurs expériences de vie" (v.2, p. 459).

Au sujet surtout du collégial, l'accent est mis sur l'ampleur et la qualité de la culture à promouvoir:

> Il faudra réviser, et parfois radicalement, programmes et pédagogie. Et ce, en vue d'une formation de base plus étendue, non seulement pour les étudiants des concentrations professionnelles, pour qui le problème se pose parfois d'une manière aiguë, mais aussi pour les étudiants du cours général. Malgré son nom, celui-ci demeure trop étroitement spécialisé dans des champs particuliers (sciences de l'homme, sciences de la santé, sciences naturelles); surtout, le contenu de ces champs manque de cohérence (v.2, p. 431).

Malheureusement, dans la situation actuelle, "les programmes de nos collèges, la trop grande dispersion des enseignements qu'ils dispensent, la précoce spécialisation qu'ils proposent, ne permettent pas aux adolescents de mettre en forme l'expérience de leur âge. Le plus gros de nos énergies devra sans doute porter là-dessus au cours des années prochaines (v.2, p. 431).

On corrigera du même coup le "manque d'unité de pensée" qui semble caractériser ce palier d'enseignement (v.2, p. 429).

Mais le mal n'est pas nettement circonscrit. Au contraire, le Livre blanc met en lumière à plusieurs reprises et avec une remarquable insistance (v.2, pp. 437,450,451) l'unité foncière des ordres d'enseignement, qui explique la similitude des problèmes - ainsi que celle des possibilités de réforme - d'un bout à l'autre du système scolaire. Ainsi:

> À l'université, on postule trop aisément que la "formation de base" est pratiquement terminée et que l'étudiant, jeune ou adulte, doit se confiner à une discipline ou à une profession déterminée. Le gouvernement invite les universités à revoir ce postulat. Il n'est pas certain que l'université n'ait pas une responsabilité considérable dans la "formation générale" des étudiants. Surtout au premier cycle, il n'est pas évident que les étudiants doivent se spécialiser si tôt dans une discipline particulière. L'université n'a-t-elle pas mis un peu trop en veilleuse la vocation humaniste qui fut traditionnellement la sienne? (v.2, p. 437).

Le pas est vite franchi qui conduit à proclamer l'importance d'une certaine gratuité, d'un certain idéal:

> Un étudiant normal doit pouvoir entrevoir, au-delà de ce qu'il apprend, des projets plus vastes d'où cet apprentissage tient son sens: l'espoir d'un travail plus épanouissant, d'une participation mieux affermie à la vie de la collectivité.
>
> Ainsi, la personne est insérée dans une histoire qu'elle contribue à modifier mais qu'elle n'invente pas. Des richesses de connaissances et d'expériences doivent être révélées à l'enfant et à l'adolescent

pour que, à leur tour, les jeunes deviennent créateurs de culture. Il n'est pas possible, par exemple, que le projet scolaire laisse en veilleuse les grandes interrogations, les grandes expériences religieuses et éthiques de l'humanité (v.2, p. 452).

D'autre part, l'universalisme ne doit pa verser dans l'abstraction:

L'enracinement historique et culturel (...) passe par la médiation d'une société, d'une histoire, d'une culture particulières. Même s'il participe aux trésors de l'humanité tout entière, le projet scolaire québécois ne saurait être tout à fait semblable à celui d'une autre collectivité. L'école québécoise ne peut oublier, dans les orientations qu'elle se donne, la situation géographique, politique et économique de la société dans laquelle elle s'insère (v.2, p. 452).

La sobriété et l'extrême brièveté des considérations sur l'identité culturelle sont probablement sans rapport avec l'importance qui y est attachée, tout comme l'exaltation sommaire de la mission des éducateurs, si on en croit le passage suivant, où se trouvent apparemment résumées les lignes de force du Livre blanc:

Affermissement des apprentissages de base, ressourcement dans l'héritage des grandes valeurs humaines, enracinement dans un pays: ce sont là les premières conditions d'un "retour à l'essentiel". Elles en supposent une autre, plus importante encore: une présence authentique, vivante et continue de l'éducateur comme personne et non pas seulement comme technicien de l'enseignement (v.2, p. 452).

Sans cette présence, inutile de songer à modifier le "milieu déshumanisant" qui constitue la difficulté majeure d'une grande partie de l'enseignement secondaire (v.2, p. 429).

En conclusion, l'idée la plus générale qui émane du document au sujet de l'éducation est peut-être la suivante: on peut estimer que l'éducation, comme institution ou entreprise et comme développement humain, constitue l'une des composantes majeures de la culture. Mais, à un autre point de vue, on peut affirmer que l'éducation, effet évident de

la culture d'une époque et d'un lieu, est également condition et cause de culture, en un cycle sans fin.

2.9 LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES, 1982

En 1982, le Ministère de l'Éducation publie un Livre blanc intitulé La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau. L'angle de vision est très large, mais il demeure en deçà de l'enseignement supérieur et il embrasse uniquement la "mission éducative" de l'école (et non, par exemple, la mission économique qu'elle peut aussi assumer).

2.9.1 Notions de base et termes

La formation professionnelle des jeunes témoigne d'un effort soutenu pour élaborer un code de définitions susceptible de rendre enfin claires les différences spécifiques entre les variétés de ce qu'on appelle formation. Sans prétendre retrouver une structure nette dans cette construction complexe, dont les matériaux, pour une bonne part, consistent en nuances, en accents, en hiérarchies de points de vue, sans oser non plus traduire en formules plus simples les définitions mêmes du Livre blanc, nous en offrons ci-après une simple transcription, mais selon un ordre de présentation en trois points, qui devrait en faciliter l'assimilation. En voici d'abord l'articulation:

Premier point:

a) formation de base

b) préparation à la vie active

c) formation à la technique et à la technologie

d) formation professionnelle de base (qu'on pourrait aussi bien placer après formation professionnelle)

Deuxième point:

e) formation professionnelle

f) formation professionnelle spécialisée

Troisième point:

g) formation fondamentale

Quant aux explications qui prolongent les définitions, il a fallu les abréger quelque peu.

Embrassons d'abord dans un même bloc logique les quatre premières définitions.

> Formation de base: une formation qui, par-delà toutes les distinctions qu'on peut faire entre les disciplines et entre les champs du savoir, voire entre les types de formation, vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures. (...) De plus en plus, on se rend compte que les "matières de classe" et les curricula de formation ne cernent pas toujours correctement l'ensemble des connaissances et des habiletés de base dont tout individu a besoin pour faire son chemin dans la vie. L'énumération des composantes de cette formation de base peut varier, mais on y retrouve ordinairement des éléments relatifs à la découverte de soi, à l'acquisition de connaissances de base, à la maîtrise des langages, au développement de la créativité, de l'initiative et du sens critique. Tous des éléments (... qu'on) inclut encore souvent sous le vocable de "formation générale" (p. 31-32).

> Préparation à la vie active: l'acquisition de connaissances utiles à tout citoyen et facilitant l'intégration sociale et professionnelle. Cette préparation porte, en particulier, sur la connaissance des lois et règlements du monde du travail ou relatifs à la santé et à la sécurité, sur l'initiation aux

réalités industrielles et économiques, sur les caractéristiques de la main-d'oeuvre, etc.

Mais aussi:

(Un ensemble de) connaissances, habiletés, comportements et attitudes (visant) l'autonomie, le sens critique, le sens des responsabilités, l'aptitude au travail d'équipe (...) (p. 48).

Formation à la technique ou à la technologie: une formation qui permet d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés dans le vaste secteur des techniques ou des technologies, lequel constitue une dimension essentielle de la culture contemporaine. Sous peine d'être détournée de sa spécificité même, cette formation ne saurait être faite de manière purement théorique, une certaine manipulation constituant ici une composante essentielle des modes techniques d'appréhension du réel.

Dans le contexte actuel, une formation à la technique ou à la technologie fait manifestement partie de la formation de base nécessaire à l'épanouissement harmonieux de tout individu, comme aussi à son insertion positive dans l'environnement social et culturel. Elle fait aussi partie de ce qu'on peut considérer comme la formation générale, qui initie à un ensemble varié d'approches du réel et devrait sous-tendre toute formation de type spécialisé (p. 32).

Formation professionnelle de base: une formation qui permet d'acquérir des savoirs fondamentaux et des habiletés de base, de développer ses facultés créatrices, de se préparer à remplir des fonctions communes à plusieurs types d'emploi: tous des éléments de formation que l'on peut qualifier de "transférables" et qui sont de nature à faciliter l'adaptation, la mobilité, le recyclage et le perfectionnement. Cette formation professionnelle de base s'acquiert ordinairement à la faveur de contenus fondamentaux - "transversaux" -, dont les applications ne sont pas spécifiques à un métier, à une profession ou à une fonction de travail. Elle recoupe certains objectifs de la formation de base tout court; à vrai

dire, elle est, même dans son lien plus direct à l'emploi, une formation de base (p. 33).

Au risque de donner dans la pensée simplificatrice, on pourrait se hasarder à schématiser ces notions comme suit:

"Formation de base" et "formation générale" désignent à peu près la même réalité, mais avec une différence de point de vue: la première expression dit qu'il faut développer la personne au maximum - soit comme centre vital, soit comme être de relations - et la seconde, qu'il faut élargir au maximum son champ d'apprentissage.

Cette formation de base ou générale embrasse des éléments nombreux, à même lesquels on peut distinguer trois sous-ensembles, qui s'appellent respectivement "préparation à la vie active", "formation à la technique ou à la technologie" et "formation professionnelle de base". Il faut supposer que ces sous-ensembles ont <u>en commun</u> certains éléments de l'ensemble ("intersection"), mais ce point paraît difficile à préciser.

Considérons en deuxième lieu la notion de formation professionnelle, sans nous étonner de retrouver ici des catégories qui, loin d'être "mutuellement exclusives", tendent à s'interpénétrer.

> <u>Formation professionnelle</u>: un processus qui a pour but de permettre d'acquérir ou d'accroître les connaissances, les habiletés et les facultés créatrices requises pour assumer pleinement un rôle sur le marché du travail; une formation "reliée à l'emploi", comme vient de le proposer la Commission Jean.

Cette définition a le triple avantage de distinguer formation professionnelle et formation à la technique ou à la technologie; de ne pas restreindre la formation professionnelle à l'acquisition pragmatique d'habiletés liées à l'exercice de certains gestes techniques étroitement considérés, la préparation à l'emploi exigeant un ensemble finalement varié et complexe d'aptitudes; de surmonter l'opposition artificielle qu'on établit souvent entre la formation professionnelle et une formation "générale" qui, elle, prétendrait ne pas préparer aussi à la vie active. Elle permet surtout de ne pas restreindre indûment le contenu du concept de "compétence professionnelle" et

de ne pas dissocier les objectifs de développement intégral de la personne des objectifs de préparation plus ou moins directe à l'emploi (p. 33).

Cette formation "ainsi définie peut comporter plusieurs niveaux d'approfondissement et de spécialisation": on y distingue, d'une part, la formation professionnelle de base, qui fait également partie, nous l'avons vu, de la formation de base, et, d'autre part, celle dont voici la définition:

> Formation professionnelle spécialisée: formation plus ou moins spécialisée, qui prépare à l'exercice de compétences plus ou moins précisément définies et exigeant des aptitudes plus ou moins spécifiques. La spécialisation est toujours relative et apparaît ainsi comme l'entrée progressive dans des champs qui vont du commun au particulier et qui permettent d'exercer des fonctions de travail plus ou moins complexes; ce qui ne signifie d'ailleurs pas qu'on aille ainsi du plus large au plus étroit, la spécialisation la plus poussée exigeant elle-même une approche de base large et profonde (p. 33).

Considérons enfin la formation fondamentale, dont la nature complexe ne saurait sans doute se laisser comprimer en une formule lapidaire.

> Formation fondamentale: une formation qui, en accordant une attention prioritaire aux fondements et aux concepts de base des savoirs et des techniques, vise l'appropriation des méthodes et des démarches, la familiarisation avec les problèmes et les enjeux essentiels des disciplines et des techniques, l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes transférables en d'autres domaines. Alors que la formation générale, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques, la formation fondamentale s'acquiert dans une concentration ou une spécialité, c'est-à-dire dans un champ délimité du savoir et du savoir-faire. Elle évoque, de ce fait, l'image de la verticalité et de la profondeur et, par là, nous renvoie à des objectifs de formation intégrale de la personne.

> Les implications concrètes d'une telle orientation sont multiples. Elles justifient d'abord, bien sûr, l'à-propos et la pertinence de certains cours communs obligatoires dans des disciplines dont notre tradition scolaire et culturelle a largement accrédité la teneur en perspectives fondamentales et dont on a récemment reconnu la nécessité d'élargir quelque peu l'éventail. Mais (...) c'est plutôt l'ensemble de la pédagogie et des aménagements institutionnels qui est appelé à privilégier les fondements.
>
> La pédagogie, d'abord. (...) C'est l'ensemble des cours et des activités qui doivent être dispensés dans une perspective de formation fondamentale: c'est celle-ci qui doit donner cohérence et consistance aux programmes eux-mêmes. C'est dire que, tout autant que les programmes dits généraux et quelle qu'en soit la durée, les programmes professionnels doivent pouvoir tabler sur une pédagogie des fondements, ce qui nous situe aux antipodes d'une acquisition d'habiletés "pointues" et de l'inféodation aux besoins immédiats de l'entreprise. Voilà qui trace d'énormes tâches de renouveau pédagogique (p. 67).

Et aussi:

> La formation technique ou technologique peut également être un lieu d'authentique formation fondamentale, c'est-à-dire d'une formation axée sur les concepts de base et les fondements des savoirs et des techniques, plutôt que sur les seules habiletés qui s'y rattachent, dont le Livre blanc Les Collèges du Québec a fait la caractéristique de la formation dispensée au niveau collégial (p. 32).

Il n'est pas sans intérêt de noter que, lors d'une consultation formelle tenue dans le monde scolaire dès la publication de ces "propositions de relance et de renouveau", certains interlocuteurs ont souhaité de façon tout à fait explicite "que le Ministère clarifie le concept de formation fondamentale" (Ministère de l'Education, 1983, p. 61).

2.9.2 Technique, technologie et culture

Mais l'essentiel du message peut être saisi sans référence à cet appareil de définitions. Et, pour tout dire en commençant, les idées longuement explicitées dans le Livre blanc aboutiront à une conception remarquablement intégrée de la technique ou technologie comme composante de l'éducation à trois points de vue au moins: l'essence de la formation, la valeur culturelle de la technique (ou technologie) et les besoins culturels des techniciens (ou technologues).

Ainsi, les auteurs affirment lapidairement que les "finalités et objectifs" de l'école en général et dans tous les cas "tiennent essentiellement dans la formation intégrale des personnes" (p. 27). Et si, comme on pouvait le supposer, rien de ce qui concerne la préparation prochaine du travail ne les laisse indifférents, c'est qu'ils ont conscience de l'universalité de l'enjeu: "S'il est vrai qu'on découvre le monde en le transformant", il est aussi vrai que, "ce faisant, on se découvre et se transforme soi-même (...)" (p. 9).

C'est donc sur l'importance pour tout élève d'une certaine formation "technique ou technologique" de qualité que le Livre blanc insiste d'abord: pour que l'élève parvienne à "assumer pleinement l'ensemble des dimensions de la vie humaine, (...) il relève de la mission même de l'école et de la logique de ne pas exclure de la culture des dimensions aussi importantes que la technique et la technologie, comme si les "humanistes" d'aujourd'hui n'avaient pas aussi à se mouvoir à l'aise" dans leur environnement (pp. 27-28).

Dans l'éducation préscolaire et primaire, les responsables doivent "(valoriser) les activités à caractère technique et manuel, à la manière d'une dimension fondamentale de la vie et de la culture elle-même" (p. 41). Ceux de l'école secondaire ne se contenteront pas d'organiser une "initiation à l'univers de la technique et de la technologie sous un angle culturel" et de faire en sorte que la plupart des élèves puissent "se frotter aux réalités de l'atelier": ils verront même "dans l'éducation technologique une voie optionnelle d'acquisition de la formation générale aussi "royale" que toute autre: arts, sciences ou lettres, par exemple" (pp. 49-50).

Quant au collégial, "il serait souhaitable que plus d'élèves choisissent librement de s'inscrire à des activités de caractère technologique" (p. 69).

Dans un tel contexte, il semble incontestable que la formation des futurs "techniciens et technologues" ne devrait le céder en rien à celle des adeptes des arts, lettres et sciences. Cependant, unité foncière ne signifie pas monolithisme, et l'école doit faire des expériences de "diversification". Au secondaire, il faudra "aider les maîtres à (...) diversifier leurs approches pédagogiques, de façon à pouvoir adapter leur enseignement aux caractéristiques, elles-mêmes diversifiées, des divers groupes d'élèves" (p. 52). Au collégial, il conviendra, par exemple, qu'on essaie "d'enrichir et de diversifier le contenu et la pédagogie des cours communs obligatoires (...)" (p. 72).

2.9.3 Formation et orientation

Ces distinctions semblent liées à une dimension particulière du Livre blanc: celui-ci réédite, avec certains remaniements et avec une netteté accrue - en dépit de la pudeur des mots - le grand panorama du Rapport Tremblay (Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, 1962), où les "voies de sortie" successives - et donc aussi les enseignements professionnels auxquels conduisent les diverses années de scolarité - sont agencées en fonction du niveau de réussite des élèves en certaines disciplines, perçues comme "plus nobles que d'autres" (p. 25) dans le contexte social actuel. "L'analyse (de ce système) permet (d'y déceler) une cohérence qui nous renvoie aux structures mêmes du système scolaire et, à travers ces structures, à l'ordre culturel, social et économique dont, consciemment ou non, nous assumons collectivement le choix et les conséquences" (p. 24).

D'autre part, il existe aussi une "base objective" à la hiérarchie des disciplines: certaines

> sont effectivement plus fondatrices et intégratrices que d'autres, parce qu'elles en sont la condition d'accès ou le lieu de cohérence, ou encore parce qu'elles visent des apprentissages liés à des comportements et à des habiletés nécessaires au développement de la personne et à la vie en société. Maîtriser sa langue - et d'autres langues -, savoir lire, écrire, compter, connaître et comprendre ses origines, son environnement naturel, culturel, social, économique, être conscient des enjeux de la vie humaine, apprendre à faire des choix réfléchis, etc: tout cela n'est-il pas important, essentiel même? Et n'est-ce pas en raison de cette importance que certaines disciplines ont été depuis longtemps "anoblies" et inscrites dans les matières "générales" (...)? (p. 25).

Quoi qu'il en soit, une constatation est frappante: de tous les "rapports marquants" dont l'étude actuelle fait état, il n'y en a que deux qui fassent de l'échelonnement des voies de sortie un principe organisationnel fondamental du système scolaire et qui s'efforcent d'en élucider la signification sociale, psychologique et pédagogique. Or, ces rapports sont également les deux qui, à vingt ans d'intervalle, sont d'emblée centrés sur le développement des élèves - surtout jeunes - en vue de leur futur rôle professionnel.

2.9.4 Le livre blanc comme instrument d'animation

Ces "propositions de relance et de renouveau" ont fait l'objet, dès leur publication (1982), d'une vaste consultation auprès de personnes et de groupes intéressés. Du compte rendu ("Synthèse de la consultation") que le Ministère en livrait peu après (1983), les points suivants gardent toute leur actualité.

En ce qui concerne le secondaire, "la quasi-totalité des ateliers et la très grande majorité des commissions scolaires qui ont présenté un mémoire (...) pensent qu'une formation de base riche et poussée, c'est-à-dire celle qui est définie par le régime pédagogique, n'est pas atteignable par presque tous les élèves. Bien des facteurs sont avancés pour justifier" cette opinion (p. 29).

En revanche, les participants qui délibèrent sur l'enseignement collégial "considèrent que le maintien de la formation fondamentale est essentiel à la qualité de la formation qui se donne dans les collèges. (...) Pourtant, la lecture des commentaires sur ce point montre qu'il n'y a pas de compréhension commune du concept de formation fondamentale. Pour les uns, elle doit être étroitement reliée à la spécialité ou à la concentration (...) Pour d'autres, il faut garder une certaine distance entre la formation fondamentale et la spécialité. (...) On constate qu'alors que les objectifs de formation fondamentale sont bien définis, il n'en va pas de même pour la dimension fondamentale de la formation" (p. 61).

Enfin - nous l'avons mentionné ci-dessus - les auteurs croient bon de noter que certains participants "souhaitent" explicitement "que le ministère clarifie le concept de formation fondamentale" (p. 61).

L'année suivante, comme pour répondre à ce voeu, c'est le Conseil supérieur de l'éducation (1984) qui lançait La formation fondamentale et la qualité de l'éducation.

2.10 LE RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU COLLÉGIAL, 1984

En 1967, le gouvernement avait mis en place un régime pédagogique provisoire pour présider aux première activités des collèges d'enseignement général et professionnel nouvellement créés. Le Livre blanc de 1978 (Ministère de l'Éducation, Les collèges du Québec: nouvelle étape: projet du Gouvernement à l'endroit des CÉGEPS) avait annoncé une mise à jour prochaine et amorcé des consultations sur des versions successives du règlement. Enfin, le 29 février 1984, le Conseil des ministres adoptait le premier règlement non considéré comme provisoire, élaboré par la Direction générale de l'enseignement collégial et publié d'abord sous le simple titre de Règlement sur le régime pédagogique du collégial (1984b).

De tout ce document lapidaire, c'est la brève Présentation qui parle le plus clairement des visées de l'éducation:

> Il était devenu impérieux de mieux faire ressortir les principes qui sont à la base de cet ordre d'enseignement: l'accessibilité, la polyvalence, le caractère fondamental de la formation et la cohérence du réseau (p. VI).

> Le nouveau régime pédagogique retient la polyvalence comme principe d'organisation des études. Elle s'incarne dans des programmes qui, tout en conduisant à une qualification professionnelle élevée ou donnant accès à des programmes universitaires spécifiques, intègrent les acquis de notre tradition culturelle et assurent une solide formation de base. Ainsi l'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du règlement: il en fait le principe intégrateur des composants des programmes d'études. Au collégial, la formation fondamentale vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation (p. VII).

La même année paraissait une autre brochure à peine moins moins mince, qui semble avoir été le principal véhicule de diffusion du Règlement dans le milieu et qui constitue, en tout cas, la seule source

mentionnée dans la documentation courante: Direction générale de l'enseignement collégial (1984a), Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial.

L'exégète pourrait épiloguer sur le sens des différences qu'on relève entre les formulations qui précèdent et celles de l'Introduction de l'Édition commentée. Bornons-nous à supposer que les auteurs du deuxième texte ont cherché à expliciter avec toute la vigueur possible la primauté de l'idéal que représente la formation fondamentale. Bornons-nous également à constater ceci: lorsqu'ils affirment à leur tour que "la formation fondamentale vise à faire acquérir les assises (...) des disciplines", etc., les auteurs du deuxième texte ont omis la spécification "au collégial" (qu'on a pu lire ci-dessus)(1).

Quoi qu'il en soit, l'Édition commentée reprend et explicite les intentions foncières de l'édition sommaire. Qu'on en juge:

> Le projet du gouvernement à l'endroit des cégeps s'est attaché à préciser, à la lumière de l'expérience vécue, que le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental.
>
> La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.

---

(1) Cette spécification pouvait sans doute laisser entendre que la formation fondamentale concernait aussi un autre ou d'autres ordres d'enseignement, et que les conditions propices à la dite formation pouvaient y être différentes. A-t-on voulu supprimer cette implication?

> L'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du Règlement sur le régime pédagogique du collégial: ce dernier en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études (pp. 6-7)

Quant au texte même des 38 articles qui composent le Règlement, on y trouve l'expression "besoins de formation" et "objectifs d'un programme", mais point "formation fondamentale". D'autre part, celle-ci n'est mentionnée que très rarement et sommairement dans les brefs commentaires qui suivent la plupart des articles. Par exemple: "Le pouvoir du ministre de fixer des unités de la concentration permet de garantir le caractère fondamental et polyvalent de la formation à travers l'ensemble des établissements qui offrent le même programme" (p. 24).

Chose certaine, les établissements qui dispensent l'enseignement collégial et les personnes et organismes qui s'y rattachent ont reconnu au Règlement une importance exceptionnelle. Laliberté (1988a), par exemple, commente ainsi la définition qu'on vient de lire:

> Si (...) l'option pour la formation fondamentale est présentée dans l'**Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial** comme "une des lignes de force du Règlement", "le principe intégrateur des composantes des programmes d'études", "le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial", cela veut dire que, tant sur le plan du réseau que dans chaque établissement, cette définition constitue un point de référence obligé, qu'il s'agisse de préciser les orientations des programmes d'État ou celles des programmes d'établissements, le contenu des cours et la pédagogie à mettre en oeuvre, ou encore les balises générales du régime pédagogique comme, par exemple, la répartition entre les cours obligatoires, les cours de concentration ou de spécialisation et les cours complémentaires. Qu'il s'agisse des concepteurs de programmes, des responsables du système ou des enseignants dans leur classe, tous, dans les orientations qu'ils préconisent, dans les décisions qu'ils prennent, dans les gestes qu'ils posent doivent travailler à donner une forme, un contenu précis à cette définition qui est nettement plus de l'ordre des finalités que de l'ordre des objectifs.

Et cet engagement des pouvoirs publics aura puissamment contribué à canaliser la réflexion québécoise sur l'éducation du côté des questions essentielles.

2.11 "LA FORMATION FONDAMENTALE ET LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION", 1984

En 1984 paraît l'étude du Conseil supérieur de l'éducation qui traite directement et expressément de formation fondamentale (sous le titre La formation fondamentale et la qualité de l'éducation: rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation) et dont la parenté avec le rapport de 1975 (Le collège) ne semble guère dépasser une certaine communauté de préoccupations et d'intentions.

2.11.1 Notions de base et termes

Les membres du Conseil proposent quelques distinctions entre différents emplois du mot "formation". A leur avis, par exemple, formation de base évoque plutôt l'outillage intellectuel nécessaire pour l'acquisition de savoirs ultérieurs. L'idée de formation générale désigne plutôt l'extension de la formation que l'approfondissement. La formation professionnelle, qui se situe dans un domaine particulier et qui peut devenir hautement spécialisée, doit contribuer, pour sa part, à la formation fondamentale. Il faut aussi remarquer que le terme formation peut avoir un sens actif - comme dans l'expression "veiller à la formation du caractère" - ou désigner un résultat, comme lorsqu'on admire la formation musicale ou technique de quelqu'un.

Mais voici enfin une définition formelle. "Le Conseil a choisi d'appeler formation fondamentale: l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les aptitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société."

Il s'agit là de la formation de la personne même, d'un devenir qui a lieu dans la personne. "Dans cette définition, les apprentissages essentiels ne sont pas déterminés a priori" ni le seront explicitement dans la suite du document. Il ne serait pas sage de viser à un modèle unique de formation. Au sujet de l'enseignement collégial en particulier, il faut admettre qu'il existe plusieurs modèles de curriculum propres à

approfondir une formation fondamentale (p. 43). On a donc tendance à définir la formation fondamentale en terme de capacités et d'aptitudes plutôt que de savoirs particuliers. En somme, tout au long des études, "on poursuit, en leur apportant des approfondissements spécifiques, les mêmes apprentissages essentiels dans le champ du savoir et des connaissances organisées, dans le champ des habilités et des capacités, dans le champ des attitudes et des valeurs". Les objectifs sont donc les mêmes d'un bout à l'autre.

Remarquons enfin que cette définition semble impliquer l'existence d'apprentissages qui ne sont pas essentiels.

2.11.2 Aspects de la formation fondamentale

La formation fondamentale doit donc être essentiellement la même pour toutes les catégories d'élèves. Elle concerne surtout le développement intellectuel, et elle met l'accent sur l'intelligence critique et créative. Mais qu'est-ce encore que la formation fondamentale? Car, on l'aura remarqué, la définition précédente est surtout nominale et donne peu d'indications précises sur ce qu'est réellement la formation fondamentale. Pour aller tout de même un peu plus loin dans la réflexion, on peut considérer au point de départ et sans en discuter que cette formation est "un ensemble d'apprentissages" et chercher dans le reste du rapport sous quels traits ou de quelles façons ceux-ci sont énumérés, décrits ou spécifiés. Voici donc quelques-unes des quasi-définitions qu'il est possible de relever ici et là au fil de l'exposé.

(1) Il y a formation fondamentale dans la mesure où il y a "éclosion de personnalités libres et créatrices" (p. 5).

(2) La formation fondamentale doit permettre à chacun "d'aller au bout de ce qu'il est, de ce qu'il peut et veut être" (p. 19).

(3) L'apprentissage de la vie de citoyen, sans être le tout de la formation fondamentale, en est une partie intégrante.

(4) L'existence de transferts d'apprentissage nombreux et spontanés est un indice qu'il y a une formation fondamentale.

(5) La personne qui reçoit vraiment une formation fondamentale

apprend à apprendre, et elle apprend même à apprendre par elle-même, de telle sorte que jamais le développement n'est bloqué.

(6) "En définitive sous des modes divers, chaque domaine regroupant des matières du curriculum peut contribuer au développement d'apprentissages fondamentaux de l'élève: dans le champ des capacités, en favorisant la rigueur intellectuelle, la pensée cohérente, le jugement critique; dans le champ des attitudes, en suscitant le désir de surmonter les défis de la société, la responsabilité, l'appropriation du sens de ce qu'on apprend, l'engagement, la participation et la créativité; dans le champ du savoir, en facilitant l'intégration des connaissances et de l'expérience" (p. 33). On peut y ajouter l'objectif d'"aider les jeunes à trouver un sens à leur vie, en tenant compte de la dimension spirituelle de l'existence humaine" (p. 23).

(7) Enfin, le plus fondamental de la formation fondamentale consisterait peut-être en la "capacité de poser les grandes questions qui concernent le monde et l'humanité" et de s'engager sur "les pistes toujours réouvertes à partir desquelles il faut tenter d'apporter des réponses" (p. 44).

Voilà donc différentes façons, sans doute complémentaires, dont on peut concevoir les composantes fondamentales de la formation.

2.11.3 Le comment

Mais comment donc faut-il s'y prendre, quel régime faut-il promulguer, comment faut-il enseigner pour créer les conditions favorables à la formation fondamentale?

2.11.3.1 La situation actuelle

Les auteurs portent un jugement extrêmement sévère à l'égard de l'institution scolaire actuelle. On y est obsédé par "la structure hiérarchique interne des programmes et les exigences de chaque discipline en fonction des contenus à transmettre" (p. 22). La multiplicité des objectifs intermédiaires et terminaux et l'importance qu'on attache à l'évaluation ponctuelle empêche de voir ce qui importe véritablement. "Paradoxalement, ce sont les apprentissages fondamentaux (...) qui sont le moins atteints dans les écoles. (...) Ce qui manque le plus, comme acquis chez les élèves, c'est la rigueur intellectuelle, des méthodes

de travail efficaces, une pensée autonome, structurée et cohérente. Cette constatation vaut d'un bout à l'autre du système, y compris dans les collèges et les universités" (p. 22). Dès l'enseignement collégial, l'élève est soumis à une "hyperspécialisation", à un "émiettement" du savoir (p. 22).

2.11.3.2 Principes d'un renouveau

Voici d'abord en vrac quelques principes généraux pour amorcer la transformation profonde que le Conseil juge essentielle.

Aucune discipline et aucun programme ne doit être considéré comme un absolu; leur valeur réside dans leur aptitude à contribuer à la formation fondamentale de l'élève. En établissant les programmes, il convient d'éviter les hiérarchies et les pondérations, généralement stériles, entre les matières ou disciplines.

Cependant, chaque matière, ou plutôt chaque groupe de matières, tend à développer particulièrement certaines capacités spécifiques. Par exemple, les sciences de la nature et la technologie favorisent l'éclosion de la pensée logique et critique et aide à "acquérir le sens des limites du pouvoir humain sur la nature et l'importance d'un certain contrôle de l'énergie naturelle et artificielle" (p. 33).

Entre toutes les matières, la place prépondérante revient sans conteste à la langue maternelle. Cependant, il convient d'attacher une importance primordiale à l'histoire de la pensée humaine. Chaque discipline devrait être "enseignée non seulement comme contenu de formation, mais aussi comme histoire"; chaque enseignant d'une discipline devrait donc devenir aussi, "sous un certain angle, un professeur d'histoire" (p. 34).

Ainsi, loin d'être confinée à certaine tranche ou à certain secteur bien défini de l'enseignement, la formation fondamentale doit être considérée comme une perspective qui pénètre tout. D'où la condition fondamentale de succès: que les enseignants soient appelés à prendre des initiatives et en aient la latitude. Les moyens de développer chez l'élève une véritable formation fondamentale ne manquent pas: qu'on pense, par exemple, à des séminaires où les élèves sont appelés à se

prononcer personnellement sur d'importantes questions pluridisciplinaires.

2.11.3.3 D'une étape à l'autre

L'enseignement primaire doit expérimenter du côté des "apprentissages intégrés" (enseignement simultané de plusieurs matières). Les responsables de l'application des programmes doivent mettre en lumière ce que ceux-ci prévoient comme apprentissages essentiels.

Dans l'enseignement secondaire, où le risque augmente encore que l'élève reçoive des formations juxtaposées, les éducateurs feront tout en leur pouvoir pour trouver des convergences. L'intégration de l'enseignement, à cette étape, comporte au moins deux aspects capitaux: la mise en situation, c'est-à-dire la recherche de liaisons entre les notions scolaires et la vie courante, et la recherche de liens entre les disciplines scolaires elles-mêmes.

Dans l'enseignement collégial, on poursuit les développements entrepris au secondaire: par exemple, "développer une plus grande sensibilité à la qualité de la langue" (p. 43). Les cours obligatoires du tronc commun doivent éviter de trop spécialiser et doivent également dépasser l'actualité afin de "soutenir leur aspect fondamental". Enfin "en principe, les cours de concentration et de spécialisation devraient permettre des approfondissements spécifiques de la formation fondamentale: connaissance des fondements historiques d'un champ d'activité, compréhension de ses concepts de base, maîtrise de sa méthodologie, reconnaissance de ses défis majeurs pour le devenir de l'humanité" (p. 44).

A l'université plus encore que dans l'enseignement collégial, "c'est désormais à partir de l'orientation professionnelle surtout que l'étudiant doit apporter des approfondissements spécifiques à sa formation fondamentale" (p. 47). Cependant, si l'on réfléchit à ce qu'il y a de vraiment fondamental dans la formation, on conviendra qu'il y a plus de ressemblances que de différences entre l'enseignement supérieur et ceux qui l'ont précédé. En effet, "de la connaissance de soi à la connaissance sociale, de l'autonomie personnelle à la responsabilité collective, l'université poursuit donc des objectifs de formation fondamentale qui ne lui sont pas exclusifs" (p. 47). Même dans la pratique pédagogique de tous les jours, "l'étudiant

doit être amené à s'interroger, d'une manière systématique, sur les présupposés, les concepts de base, les méthodes, le degré de légitimité et les limites de la discipline qu'il étudie. Ces limites apparaissent notamment lorsqu'on retrace l'origine des disciplines. Il existe donc une manière d'aborder la spécialisation qui surmonte le défi de l'utilitaire" (p. 47). Les professeurs de l'enseignement supérieur feront donc bien de s'ingénier à évaluer chez l'étudiant autre chose que le niveau le plus bas du savoir, c'est-à-dire les connaissances apprises telles quelles et correctement mémorisées.

2.12 "ENSEIGNER AUJOURD'HUI AU COLLÉGIAL", 1987

Parmi les documents officiels qui discutent de la formation fondamentale avec centration sur le collégial, celui du Conseil des Collèges, intitulé Enseigner aujourd'hui au collégial (1987), se fait remarquer, d'abord, par sa brièveté, sa sobriété et son caractère à la fois modeste et ambitieux: car s'il se borne, pour l'instant, à énoncer un petit nombre de principes essentiels, il réclame, en revanche, l'ouverture d'un vaste chantier pour que soient enfin élaborées les réflexions réalistes et les décisions cruciales dont l'enseignement collégial a un urgent besoin.

2.12.1 Un certain malaise

En effet, le moteur de cet enseignement, c'est-à-dire les éducateurs, cherchent en vain le minimum de jalons qui leur permettraient de régler leur action professionnelle, et notamment leurs exigences - collectivement comme individuellement - à l'égard d'un ensemble d'élèves extrêmement divers par leur capacité d'abstraction, par leur motivation, etc. Le mal vient de ce que la "finalité" officielle appelée "formation fondamentale est un concept qui est demeuré (...) nébuleux" (p. 25). "La formation fondamentale est un concept vague, et les objectifs des programmes qui en sont la concrétisation peuvent à leur tour n'être que vagues également (sic). Cette absence de précision fait que la formation fondamentale ne joue pas son rôle essentiel dans l'univers de la formation au collégial et qu'elle n'informe en rien sur les objectifs qui devraient être ceux des programmes" (p. 45). Dès lors, comment déterminer les savoirs, les aptitudes et les valeurs à transmettre aux élèves? La confusion et le manque de coordination sont inévitables.

2.12.2 Balises pour un chantier

D'après les membres du Conseil, toutes les composantes de l'enseignement collégial, y compris la formation professionnelle, doivent converger vers la formation fondamentale, qui serait donc une sorte de but ou de critère ultime. La seule réalité qui s'oppose réellement à la formation fondamentale, c'est la formation superficielle! D'où l'importance pour les éducateurs d'avoir en commun quelques idées simples et justes.

2.12.2.1 Termes

D'entrée de jeu, le Conseil s'applique à démythifier l'expression "formation fondamentale": ce n'est là que l'équivalent contemporain - on pourrait dire: en vogue - de termes qui ont connu une certaine désaffection: "culture générale", "formation générale", "humanisme intégral". Il s'agit simplement de "nommer la formation souhaitable pour l'étudiant d'aujourd'hui" (p. 32).

2.12.2.2 Aptitudes et attitudes

L'univers du savoir s'est modifié, au cours d'une période récente, de trois façons. Premièrement, le rythme de l'évolution s'est accéléré; deuxièmement, vu l'accroissement des connaissances, la part que chacun peut assimiler se trouve considérablement réduite par rapport à la totalité du savoir; enfin, on reconnaît la précarité des savoirs, leur caractère approximatif et périssable.

Il en résulte que la formation peut de moins en moins se définir d'après un ensemble réglementaire de connaissances - comme ce fut le cas jadis - et se confond plutôt avec le développement d'aptitudes et d'attitudes.

D'autre part, il est bon de distinguer, parmi les aptitudes et attitudes, les "éléments intemporels", qui sont "bien connus"- "capacité d'analyse et de synthèse, esprit critique, clarté de l'expression, ouverture aux autres", etc. - et les composantes qui prennent plus de relief dans le monde actuel: il s'agit, en particulier, de la capacité de manier des "savoirs adaptables et transférables" et de celle d'"intégrer des différences" sur le plan socio-culturel (pp. 39-42). Cette dernière capacité est

décrite comme suit: "Etre réceptif aux autres sans cesser d'être soi-même dans une société (...) unifiée par ses communications et éclatée par ses valeurs" (p. 43).

2.12.2.3 Les contenus

Néanmoins, le choix des "contenus" de l'enseignement n'est pas totalement indifférent: certains contenus, en effet, sont "plus aptes que d'autres" à assurer la formation fondamentale. On pense ici, en particulier, à "un cours de langue ou de mathématiques" (p. 38).

On note aussi que "certains cours (de spécialisation)" concernent "plutôt (...) les habiletés et les aptitudes reliées à la pratique professionnelle, (et) certains autres cours, plutôt (...) les aptitudes et les attitudes du citoyen et de l'être humain face à la société et à son (propre) destin" (p. 38).

Les auteurs proposent aussi, dans l'enseignement des sciences, d'attacher plus d'importance aux lois, relativement stables, qu'aux théories et aux applications, plus sujettes à remplacement.

2.12.2.4 La manière

Le Conseil semble attacher au moins autant d'importance à la manière d'enseigner, à l'"approche pédagogique", qu'à ce qui est objet d'enseignement. Il remarque, par exemple, qu'"il existe des manières insignifiantes d'enseigner la langue, la littérature et les mathématiques qui ne mènent nulle part, comme il y a des manières intelligentes d'enseigner l'utilisation des machines à traitement de textes qui donnent un "plus-être" à l'étudiant" (p. 38).

Du côté des méthodes et des pratiques, la discussion se prolonge sur les conditions nécessaires à l'assimilation réelle, efficace et signifiante, par l'étudiant, de la discipline sur laquelle il travaille.

Le Conseil des collèges est convaincu que
(la recherche de) la formation fondamentale

> (...) entraînera des changements majeurs dans les approches pédagogiques des enseignants: ceux-ci devront prendre moins de temps pour transmettre les contenus qui auront été jugés nécessaires et réserver plus de temps pour assurer l'entraînement de l'étudiant, pour permettre à ce dernier d'assimiler le contenu du cours: des exercices, des exercices, des exercices!... (Car) la formation fondamentale ne peut (...) s'acquérir que si l'étudiant se fait les dents ou les muscles intellectuels (p. 37).

2.12.3 En somme, pour réaliser l'intégration...

Si la formation fondamentale, à un certain point de vue, suppose une intégration de savoirs, de capacités et d'attitudes, on peut également affirmer qu'elle est, qu'elle doit être intégration.

À ce sujet, les auteurs s'emploient à dégager et à formuler en clair les implications d'un document ministériel qui a valeur d'obligation pour l'enseignement collégial (Edition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, Québec, troisième trimestre, 1984). Ils citent d'abord (p. 27) le passage suivant: "L'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du règlement: il en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études". Puis (p. 62) les auteurs rappellent, d'après le même document, la définition officielle du programme au collégial: "ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation". Soulignant alors qu'un ensemble intégré n'est pas simplement coordonné, le Conseil y va de la conclusion logique: "Cela signifie principalement deux choses: que le programme implique un ou des principes intégrateurs différents (de ceux) des cours qui le composent et que les cours constituent des entités compatibles entre elles et intégrées par les objectifs" (p. 62).

Il n'en faut pas plus au Conseil, compte tenu de son interprétation des exigences gouvernementales, pour réclamer que des mesures énergiques soient prises afin d'en arriver à produire des définitions plus satisfaisantes, enfin applicables dans la réalité des établissements. C'est à ce prix que l'enseignement collégial pourra jouer son rôle.

3

INTERPRÉTATIONS MINISTÉRIELLES

Certaines sections du chapitre précédent ont permis de le supposer ou même de le constater, le personnel du Ministère de l'Éducation et celui du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science - qui, dès sa création, a englobé la Direction générale de l'enseignement collégial - ont joué un rôle considérable dans l'élaboration et la définition de la pensée officielle sur la formation fondamentale. Dans le chapitre actuel, l'angle d'analyse sera tout différent: ce qu'on trouvera ici, c'est un aperçu de la façon dont l'administration centrale s'ingénie à traduire les décisions politiques, les principes officiels, en mesures applicables dans les établissements mêmes.

Ce court chapitre est aussi le seul à faire état de documents centrés sur le secondaire, et il s'agit, en l'occurrence, du secondaire professionnel, souvent considéré comme le parent pauvre, la composante la moins favorisée du système scolaire. La raison en est simple. D'une part, on pourra ainsi mieux saisir l'unité de pensée, la cohérence qui semble animer les rouages de l'État en ce qui concerne les visées essentielles de l'éducation. D'autre part, ces données contribueront à étayer une généralisation qui pourrait être la suivante: l'interprétation des grands principes officiels se fait plus hésitante, plus attentive aux contraintes, plus réaliste, pour tout dire, chaque fois que l'attention se tourne vers le secteur professionnel et, du même coup, vers une majorité de jeunes dont la "préparation" scolaire semble peu compatible avec des études très prolongées.

On pourra considérer comme complément de cet aperçu le rapport signé par Brodeur (1987), dont l'analyse paraît au chapitre 7: il s'agit d'une étude très circonstanciée, menée par un fonctionnaire dans son travail courant, sur certains programmes professionnels du collégial.

3.1 LA CADRE DE RÉFÉRENCE RELATIF AUX PROGRAMMES DU COLLÉGIAL, 1984

Peu après l'adoption par le Conseil des Ministres du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (1984 b), qui lui-même, pour une bonne part, traduisait en termes d'action Les collèges du Québec: nouvelle étape (Ministère de l'Éducation, 1978), la Direction générale de l'enseignement collégial mettait au point un Cadre de référence pour l'élaboration, la revision et l'évaluation des programmes du collégial (1984 c).

Le titre de cette brochure en indique déjà l'importance pratique considérable. Il s'agit d'un instrument de travail conçu pour être largement diffusé et normalement utilisé par toutes les personnes qui, dans les collèges, au Ministère et dans divers autres organismes, exercent une influence sur l'existence même et sur l'évolution des programmes de formation. On en fait cependant un usage relativement limité dans les établissements mêmes.

Remarquons que le texte ne se borne pas à citer des documents antérieurs: il consiste en grande partie en un exposé sur la nature, les buts, les conditions et les manifestations de la formation fondamentale, considérée comme l'une des trois "dimensions essentielles" de l'enseignement collégial (p. 11), les deux autres étant l'éducation permanente, qui se rattache de près à la formation fondamentale, et l'accessibilité.

3.1.1 Élément de la formation fondamentale

L'exposé, loin d'être déductif et linéaire, procède par touches successives, par tableaux partiels dont les couleurs et les formes se retrouvent en partie, avec divers agencements, dans les tableaux voisins. Pour rendre compte de l'ensemble de cette pensée, le procédé le moins injuste consiste peut-être à dresser une liste des éléments qui sont utilisés au moins une fois, mais clairement, pour définir ou décrire la formation fondamentale, soit comme processus vital, soit comme organisation scolaire, soit comme résultat.

(1) La formation fondamentale est celle qui vise la formation des personnes comme telles, leur développement intégral.

(2) La formation fondamentale est axée sur les apprentissages de base, c'est-à-dire ceux qui habilitent la personne à poursuivre des apprentissages ultérieurs (dans la sphère contiguë de l'éducation permanente).

(3) Ces mêmes apprentissages de base "ouvrent" les esprits "au fonds culturel privilégié par la société québécoise" (p. 11).

(4) Les apprentissages portent sur les connaissances, les "habiletés", les techniques. Il est parfois spécifié que les "habiletés" considérées sont d'ordre intellectuel. Indirectement ou implicitement, il est question aussi d'apprentissages à coloration affective (par exemple, lorsqu'on évoque le développement de l'autonomie).

(5) La formation fondamentale vise à développer surtout les "habiletés" (capacités) les plus transférables, qui sont les quatre suivantes: l'observation, l'analyse, l'application et la généralisation.

(6) Au collégial, la formation fondamentale, tout en visant le développement intégral, se réalise dans l'exploration par chaque élève d'un domaine particulier de connaissance ou d'activité. (Les auteurs emploient volontiers le terme "champ").

(7) Pour qu'il y ait formation fondamentale, le domaine à explorer doit être suffisamment large.

(8) Les apprentissages doivent être ordonnés et progressifs, afin de favoriser l'intégration.

(9) Dans le domaine que chacun doit explorer, l'apprentissage tend vers la maîtrise (du savoir, des capacités, des techniques).

(10) La formation fondamentale dispose la personne à la polyvalence, qui consiste à pouvoir exercer "plusieurs fonctions ou des fonctions suffisamment larges pour s'adapter à des milieux différents d'un même secteur" (p. 25). Le contexte incite à penser qu'il s'agit ici des

fonctions de travail, où les "capacités individuelles d'adaptation" sont un corrélatif du perfectionnement et du recyclage (p. 25); mais rien n'exclut que soient considérées les fonctions sociales dans toute leur généralité.

3.1.2 Quelques conditions de réalisation

D'après les auteurs du document, les programmes du collégial sont conçus de façon à favoriser le caractère fondamental de la formation à un double titre. Ils y parviennent, tout d'abord, par leur structure, c'est-à-dire par le fait de joindre dans un même ensemble un bloc de cours communs obligatoires, un bloc de cours "de concentration" ou "de spécialisation" et quelques cours "complémentaires", ceux-ci visant à répondre à des besoins vraiment propres aux individus.

Le contenu doit ensuite être considéré. "Les cours communs (...) définissent l'essentiel de la formation en regard de la formation fondamentale. À ce titre, le ministre se réserve leur définition, laissant aux collèges plus d'autonomie dans la définition des éléments optionnels du programme" (p. 18).

De plus, toutes les composantes du programme, chacune d'une façon particulière, doivent concourir à procurer la formation fondamentale. Par exemple, "les projets de fin d'études (...) favorisent la synthèse personnelle des connaissances et l'exercice de l'autonomie dans la conduite d'activités et d'opérations" (p. 18).

Il convient d'ajouter que le Cadre de référence prévoit et prépare l'analyse systématique des programmes déjà en cours ainsi qu'éventuels. Dans cette entreprise complexe à plus d'un titre, la notion de formation fondamentale occupe sans contredit un rang privilégié; on y subordonne les notions de polyvalence, de cohérence et même de pertinence des programmes et on énumère différents critères de la présence de ces caractéristiques désirables.

Après la conception des programmes vient la mise en oeuvre: la manière d'éduquer, qui relève surtout des établissements, n'est pas sans importance: "La formation fondamentale doit se refléter, au niveau pédagogique, dans le choix des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage, et dans les relations qui s'établissent entre les élèves et tous les agents d'éducation, en particulier les enseignants" (p. 18).

En somme, le document invite à croire que le souci de la formation fondamentale se trouve véritablement au centre même de toute l'activité commandée par les programmes d'enseignement collégial du Québec; il permet d'espérer que la réalisation de ceux-ci en soit d'autant mieux réussie.

3.2 VERS LA RÉVISION DE LA CONCENTRATION EN SCIENCES HUMAINES, 1987

En 1987, la Direction générale de l'enseignement collégial publiait La révision de la concentration en sciences humaines au collégial: les orientations ministérielles. Ce court document fait voir, d'abord, d'où viennent et vers quoi vont les travaux qui, à l'époque de la publication, se poursuivent sous l'égide de la Direction générale de l'enseignement collégial en vue d'une réforme radicale de la concentration en sciences humaines. Il fait voir surtout l'importance attachée à la formation fondamentale dans l'administration centrale de l'enseignement collégial.

Les auteurs estiment que "la règle actuelle d'organisation des études (...) a eu pour effet d'entraîner une beaucoup trop "grande diversité des cheminements scolaires" et que "l'absence d'un programme cadre formel" a occasionné un "manque de cohérence d'ensemble" du programme de formation (pp. 1-2).

Parmi les "orientations" de la révision actuellement en cours, on remarque, en particulier, les deux suivantes: favoriser "l'intégration des connaissances" et "concentrer la formation sur les savoirs fondamentaux propres aux Sciences humaines" (p. 2).

On apprend également que "les objectifs de formation du programme de Sciences humaines s'articuleront autour des (...) pôles suivants", entre autres: "le développement de la rigueur de pensée", "l'intégration des apprentissages" et " l'acquisition de connaissances de base dans quelques disciplines des Sciences humaines" (p. 3).

Parmi les particularités, on note que "l'étude de la méthodologie des Sciences humaines sera assortie d'une formation de base en méthodes quantitatives; ces enseignements (...) seront sous la responsabilité partagée des disciplines de Sciences humaines et de Mathématiques" (p. 3).

Les règles relatives au choix des cours par l'élève ont pour but d'éviter et la spécialisation excessive et l'éparpillement: "L'élève devra limiter ses choix à un maximum de "quatre cours" dans une même discipline. (...) L'élève devra s'initier à au moins quatre (4) disciplines de Sciences humaines et limiter ses choix à un maximum de six (6) disciplines de concentration au total" (p. 4).

Ce projet, on peut le noter, a reçu des éloges du Conseil supérieur de l'éducation.

3.3 LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE, 1986, 1987

La volonté officielle d'assurer la qualité de l'éducation, la culture la plus haute possible ou la formation fondamentale pour tous, ne perd-elle pas un peu de sa fermeté en présence d'un secteur scolaire traditionnellement défavorisé, celui de l'enseignement secondaire professionnel? À tort ou à raison, on pourrait être porté à le présumer. D'où l'intérêt de trois documents qui portent précisément sur le sujet.

Tout d'abord, en juin 1986, le ministre de l'Éducation, Claude Ryan, annonce qu'il va proposer à la population, puis au gouvernement, une "réforme majeure de la formation professionnelle de niveau secondaire"; celle-ci sera caractérisée, en particulier, par le "renforcement de la formation de base" (p. 2). De plus, "les élèves du secteur professionnel qui voudront accéder à un niveau de formation plus élevé pourront, s'ils le désirent, parfaire leur formation de base et obtenir un diplôme d'études secondaires donnant accès aux études collégiales" (p. 4).

La même année, le Ministère de l'Éducation (1986) publie un "plan d'action" qui précise et concrétise les intentions du ministre: "assurer une solide formation de base comme assise de la formation professionnelle; éviter à l'élève une orientation et des choix prématurés; adapter la formation professionnelle de manière qu'elle prépare une main-d'oeuvre à la fois plus polyvalente et plus fonctionnelle"; etc.

Il n'en reste pas moins que cette formation est destinée aux "nombreux élèves" pour qui "l'exigence d'un diplôme d'études secondaires comme préalable à la formation professionnelle représente une barrière" perçue comme "insurmontable", même s'il s'agit d'"un objectif de société vers lequel il faut tendre" (p. 9). C'est pourquoi les mesures exposées

dans le plan d'action représentent un compromis: d'une part, elle visent à répondre aux besoins très particuliers d'un bon nombre de jeunes; d'autre part, elles visent à améliorer doublement leur situation scolaire, en "rehaussant le niveau de la formation de base" et en "retardant le moment où l'élève doit faire un choix professionnel" (p. 10).

Le document fait également état des cours de formation générale à caractère technique et note que "leur rayonnement dans l'école peut favoriser une perception positive de la formation professionnelle auprès des élèves, des enseignants et des parents" (p. 31).

Enfin, on trouve, outre une formulation inédite de principes connus, d'importantes précisions sur l'application qu'on peut en faire, dans le Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire: document d'information, produit par la Direction générale des programmes du Ministère de l'Éducation (1987). Sauf erreur d'interprétation, c'est l'essentiel des "orientations et buts" des programmes de formation professionnelle au secondaire qui peut se résumer comme suit:

> La formation professionnelle au secondaire vise principalement le développement des connaissances, des habiletés, des attitudes et des facultés créatrices qui permettent à toute personne d'acquérir la compétence nécessaire pour assumer pleinement son rôle sur le marché du travail. La notion de compétence professionnelle comprend diverses dimensions: d'une part, la maîtrise du métier ou de la profession, (visant) plus immédiatement l'exercice des tâches, la réalisation des activités et le fonctionnement adéquat dans le cadre du travail; d'autre part, la formation fondamentale, qui vise des développements plus profonds, pertinents à la situation de vie professionnelle, mais pouvant déborder le cadre immédiat de la pratique du métier. (...) Tous les programmes visent l'acquisition de compétences considérées selon des dimensions mentionnées plus haut. Cependant, l'importance relative de chacune de ces dimensions est différente selon la filière et dans une moindre mesure, selon le programme d'études. Toutefois, tous les programmes de formation professionnelle au secondaire accordent une place plus importante à la dimension "maîtrise du métier ou de la profession" qu'à la dimension "formation fondamentale" (p. 13).

On l'aura remarqué à coup sûr: dans le contexte de l'enseignement professionnel secondaire, ce que les auteurs appellent "formation fondamentale" se trouve explicitement rattaché avant tout à la "situation de vie professionnelle" et accessoirement aux autres réalités. Certains lecteurs, sans doute, y verront une ressemblance avec le Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975), puisque celui-ci, pour le collégial, expose avec insistance les visées proprement professionnelles de la formation fondamentale, mais sans affirmer clairement leur primauté. D'autre part, on se rappellera que le Rapport Nadeau, à la différence du Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire, attribue à la formation fondamentale une importance maximale dans toute entreprise vraiment éducative.

4

LA SPHÈRE DU COLLÉGIAL

Les textes précédents l'ont bien montré, la formation fondamentale concerne tout le système scolaire, mais elle est l'affaire du collégial d'abord, au double sens du terme, relatif au temps et à l'importance. Et ce sont sans contredit - et sans surprise - les établissements et organismes du collégial qui se rangent le plus visiblement sous la bannière de la formation fondamentale.

Consacré spécifiquement à cet ordre d'enseignement, le chapitre que voici propose un coup d'oeil circulaire sur le phénomène avant de regarder d'un peu plus près les établissements eux-mêmes. Les comptes rendus de documents sont groupés à la fin; il s'agit, dans tous les cas, de productions des collèges.

4.1 LA FORMATION FONDAMENTALE: UN PROBLÈME, UN MOUVEMENT

À défaut d'un historique, on trouvera maintenant un effort pour décrire et interpréter globalement l'évolution de la formation fondamentale (4.1.1); viendront ensuite quelques indications sur l'activité - surtout actuelle - d'organismes divers - en ce qui concerne la formation fondamentale au collégial (4.1.2). On comprendra, sans doute, qu'il n'est pas toujours facile de délimiter ce qui appartient vraiment en propre à la sphère à laquelle nous voulons nous arrêter.

4.1.1 Un problème d'hier et d'aujourd'hui

L'idée de formation fondamentale correspond, à l'origine, à une nouvelle façon de s'interroger sur la meilleure sorte d'éducation à assurer aux jeunes de 17 à 20 ans. Cette problématique puise son inspiration, sans doute, dans ce qu'on a appelé "l'éclatement du savoir" et la prolifération anarchique des techniques - certains diront: des technologies - et dans une certaine crise de société, de culture, de valeurs; mais elle trouve son élément déclencheur dans l'une des pièces maîtresses de la réforme scolaire esquissée par le Rapport Parent et mise en application par le Gouvernement du Québec au milieu des années soixante, c'est-à-dire la création d'un ordre d'enseignement autonome, dit "collégial", mitoyen entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur[1] et préparant à entrer soit directement sur le marché du travail, soit dans le premier cycle de l'université.

Cette double ambiguïté originelle, après avoir fait l'objet d'innombrables débats, ne semble pas encore levée. Par exemple une foule de citoyens qui estiment, à tort ou à raison, savoir de façon suffisamment claire en quoi consistent ou devraient consister le secondaire et l'universitaire pensent qu'il est vain - ou se déclarent eux-mêmes incapables - de continuer à chercher ce que pourrait bien être la spécificité d'un ordre d'enseignement situé entre les deux premiers. Ce collégial peut-il être autre chose qu'un hybride sans caractères vraiment distinctifs, sans autre originalité que d'être coincé des emprunts aux sources américaines et aux sources européennes (Inchauspé, 1986)?

---

(1) En deux mots, l'élève type passe désormais 6 ans au primaire et 5 ans au secondaire. Après cette scolarité de 11 ans, celui qui poursuit ses études entre au collégial, soit dans un programme du secteur "général" ou "préuniversitaire", d'une durée habituelle de deux ans, soit au secteur "professionnel", qui débouche normalement sur le marché du travail après 3 ans. Celui qui entre ensuite dans le premier cycle universitaire peut y obtenir la plupart des baccalauréats en trois ans, soit après une scolarité totale de 16 ans, conformément à la pratique la plus courante aux États-Unis, par exemple. Les établissements d'enseignement collégial sont pour la plupart publics; étiquetés officiellement collèges d'enseignement général et professionnel et seuls autorisés à utiliser cette appellation, les uns ont mis dans leur nom courant le sigle cégep, tandis que les autres utilisent plutôt le terme générique collège, comme le font presque tous les collèges privés.

Le débat durait depuis presque une dizaine d'années lorsque le Conseil supérieur de l'éducation, en diffusant sous l'étiquette inédite de formation fondamentale une conception destinée à dissiper les deux ambiguïtés précédentes, aboutissait en fait à en créer une troisième. Car la nouvelle expression avait exercé - imprévisiblement - une égale séduction sur des lecteurs qui l'avaient comprise dans les sens les plus divers et qui allaient bientôt, devenus auteurs à leur tour, élargir à l'ensemble du système scolaire un débat à l'objet de plus en plus flou. Les prises de position et les directives elles-mêmes du Ministère de l'éducation, non exemptes de certains effets pratiques, n'ont guère été considérées comme plus intellectuellement satisfaisantes que les vues des autres interlocuteurs.

4.1.2 Un mouvement ascendant

Quelle qu'en puisse être la valeur intrinsèque, l'idée de formation fondamentale s'est donc installée au centre des débats sur l'éducation; elle a déterminé, inspiré, guidé une intense activité sur le plan des idées comme sur celui de l'organisation.

Il faut mentionner, tout d'abord, que d'importants travaux sur le phénomène formation fondamentale au collégial même émanent de groupes ou d'organismes dont la mission déborde cet ordre d'enseignement: Conseil supérieur de l'éducation, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.), sans parler du Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. Nous en rendons compte dans d'autres chapitres.

D'autre part, parmi les interlocuteurs centrés par leur structure même sur le collégial - et autres que les établissements - c'est sans doute au Conseil des collèges qu'on pense d'abord. Rappelons qu'une reconsidération de la formation fondamentale était au centre de son rapport 1986-1987 intitulé Enseigner aujourd'hui au collégial (1987). Les faits suivants sont également significatifs.

- À l'automne 1987, les chefs d'établissements (tous privés) groupés dans l'ACQ (Association des collèges du Québec) demandaient à leur conseil d'administration d'"orienter les travaux de l'Association en vue de fournir une assistance concrète à la démarche des collèges pour clarifier la notion de formation fondamentale et orienter l'enseignement de façon à atteindre les objectifs que cette notion recouvre" (note de Jacques Tremblay, secrétaire général, 5 novembre 1987). Le travail, amorcé par un inventaire des ressources humaines susceptibles d'y contribuer, est actuellement en cours.

- En mai 1988, l'AQPC (Association québécoise de pédagogie collégiale) tenait un important colloque sur le thème de la formation fondamentale, dans le cadre global d'un congrès où le co-participant était la Fédération des cégeps.

- Ce même thème avait aussi dominé, en 1987, la portion collégiale du congrès de l'Association des professeurs de sciences du Québec (Rapport du congrès collégial tenu dans le cadre du congrès annuel de 1987, 1988).

Quant aux établissements d'éducation eux-mêmes - dont traite la section prochaine - leur contribution, relativement effacée dans les débuts de la formation fondamentale - et encore aujourd'hui si on les considère en bloc - a pris un soudain intérêt ces dernières années par les prises de position de quelques-uns.

4.2 LES COLLÈGES

L'essentiel de cette section porte sur les collèges eux-mêmes, puisque c'est par eux, en somme, que la formation fondamentale existera ou n'existera pas. Et après les généralités précédentes, on sent le besoin de données plus concrètes non seulement sur ce qu'on y dit, mais sur ce qui s'y passe.

Pour compléter l'information déjà disponible au Centre de documentation du CADRE, nous avons réalisé, d'une part, une enquête sommaire et, d'autre part, une rencontre-échange en groupe réduit. Après quelques mots sur les circonstances de ces deux interventions, nous en exploiterons les résultats de la façon suivante: d'abord, en tirant de l'enquête quelques données statistiques, puis en analysant concurremment l'information de ces deux sources pour en dégager les principaux éléments qualitatifs. Enfin, nous offrirons un aperçu d'un petit nombre d'études particulièrement étoffées produites par certains collèges. Ce procédé d'exposition, allant du plus schématique au plus existentiel, semble de nature à aboutir à un tableau réaliste et nuancé de la formation fondamentale dans les établissements mêmes.

4.2.1 Une enquête, un colloque

En novembre, puis en décembre 1987, les conseillers pédagogiques de tous les cégeps et les directeurs des services pédagogiques des établissements de l'ACQ recevaient du CADRE une circulaire qui faisait état d'une étude en cours sur la formation fondamentale au Québec et qui les priait d'y collaborer de deux façons: d'abord, en rédigeant "quelques lignes" pour décrire la situation de leur propre établissement, puis, s'il y avait lieu, en transmettant à l'analyste les documents produits sur le sujet par des membres du personnel. Les circulaires sont reproduites en appendice A.

En février 1988, onze personnes fortement engagées, à un titre ou un autre, du côté de la formation fondamentale - au collégial surtout - se réunissaient au CADRE pour discuter durant une journée autour du thème L'avenir de la formation fondamentale. Il avait semblé qu'un ensemble d'interrogations précises convergeant vers l'avenir proche étaient de nature à provoquer, dans un groupe de discussion réduit, des considérations particulièrement éclairantes, différentes, en tout cas, de celles que divers congrès et colloques avaient déjà suscitées. On trouvera la liste des participants et le canevas de discussion en appendice B.

4.2.2 Quelques statistiques

En raison du caractère presque totalement "ouvert" du questionnaire transmis aux informateurs éventuels, l'enquête n'a produit qu'un minimum de données numériques; celles-ci, au surplus, ont inévitablement tendance à sous-estimer la réalité. (Ainsi, tel informateur omet de préciser si tel document publié par le collège est l'oeuvre d'une personne ou d'un groupe, etc.). Voici d'abord ces données.

4.2.2.1 Participation

Des établissements visés, 32 (19 cégeps sur 44 et 13 collèges privés sur 25) ont répondu à la sollicitation de novembre ou au rappel de décembre 1987; l'un d'eux a motivé son abstention, ce qui laisse 31 réponses réelles. Le taux de réponses (de presque 50 pour cent) ne présente rien d'inhabituel. Il faut d'ailleurs penser que la signification ambiguë de la "formation fondamentale" risquait, a priori, de réduire le taux de participation: certains interlocuteurs possibles se sont vraisemblablement abstenus de répondre en pensant qu'ils auraient trop peu à dire, pour la simple raison que l'expression

"formation fondamentale" n'est pas celle qu'on utilise chez eux pour justifier les efforts de renouveau. D'autre part, aucun des cégeps anglophones n'a répondu, et les ressources ne permettaient pas un nouvel essai spécial de ce côté. L'appendice A offre la liste des collèges qui ont répondu.

Tout considéré, on ne saurait donc parler d'un échantillonnage au sens propre, qui permettrait d'induire des généralisations fermes pour l'ensemble. Selon toute vraisemblance, la formation fondamentale est beaucoup moins présente, mais à un point impossible à préciser, dans les collèges qui ont gardé silence. En revanche, si l'on s'en tient à ceux dont les réponses vont être analysées plus bas, un examen sommaire fait ressortir une diversité plus qu'acceptable aux points de vue taille, situation géographique et origine socio-économique de la clientèle. Cette diversité, sans garantir la fidélité, trait pour trait, du tableau général qu'on souhaiterait brosser, autorise à croire que peu d'aspects vraiment importants sont omis.

4.2.2.2 Existence de la formation fondamentale

Jusqu'à quel point les entreprises de formation fondamentale se sont-elles implantées dans les établissements du collégial? Ceux-ci, d'après les réponses reçues, peuvent se classer en cinq catégories (31 cas).

a) Au jugement de l'informateur, il n'existe dans l'établissement ni "recherche", ni "expérience", ni "préoccupation relevant de la formation fondamentale": 4 cas

b) Il se produit seulement des échanges occasionnels spontanés sur le sujet: 2 cas

c) On remarque un effort de sensibilisation et de réflexion: 3 cas

d) Certaines activités relevant de la formation fondamentale ont lieu, mais sans qu'on utilise l'expression: 5 cas

e) L'établissement s'est engagé vers un développement où la formation fondamentale joue un rôle important: 17 cas

Les six établissements relevant des deux premières catégories ne seront plus considérés ci-après.

4.2.2.3 Quelques caractéristiques formelles

Dans l'ensemble des descriptions des vingt-cinq entreprises visant, en autant de collèges, à promouvoir la formation fondamentale, on relève les traits suivants. Notons que les catégories ne s'excluent pas mutuellement et rappelons qu'il faut sous-entendre l'expression "au moins" devant chacune des fréquences qu'on lira (voir la section 4.2.2.1).

a) La formation fondamentale a fait l'objet d'au moins une réunion à l'intention du personnel de l'établissement en général (journée pédagogique, colloque, etc.): 6 cas. On a décidé de tenir une telle réunion: 1 cas. Total: 7 cas

b) Il y a ou il y a eu des réunions ad hoc (séminaires, etc.) ou des discussions suivies et méthodiques en petits groupes (e.g., dans des départements): 6 cas

c) Il y a ou il y a eu un comité ad hoc pour étudier ou promouvoir la formation fondamentale: 8 cas. On projette de constituer un tel comité: 1 cas. Total: 9 cas

d) On a fourni au moins une session de perfectionnement (au sens fort du terme; programme Performa, en général) à des membres du personnel: 5 cas

e) On a élaboré un ensemble de principes pratiques ("politique", "projet institutionnel", "projet éducatif", "plan d'action") pour promouvoir la formation fondamentale soit dans tout l'éta-

blissement, soit dans tout le secteur de l'enseignement, soit seulement en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages des élèves; cet ensemble de principes est en voie d'adoption par l'administration: 6 cas. Un tel ensemble de principes est déjà adopté: 5 cas. Total: 11 cas

f) Une composante ou un aspect particulier de la formation fondamentale polarise les études, discussions ou autres travaux. En général, il s'agit de l'apprentissage de la langue maternelle: 6 cas

g) On remarque déjà dans l'organisation de l'enseignement ou dans le comportement des enseignants des modifications attribuables à un souci accru de formation fondamentale: 6 cas

4.2.3 Un tableau bigarré

Plus encore que les chiffres qui précèdent, une analyse qualitative met en lumière les contrastes importants qui existent entre les collèges quant à la plupart des aspects et composantes de la formation fondamentale.

Rappelons que notre matière première provient surtout des réponses de vingt-cinq collèges à une enquête spéciale et des échanges d'un groupe de onze personnes, dont sept étaient à l'emploi d'autant de collèges. Dans certains cas, nous exposerons des situations sans identifier les établissements, pour la simple raison que nous nous basons sur des documents qu'on a bien voulu nous transmettre sans que leur statut public ou leur caractère d'achèvement soit évident: rapport d'un comité restreint, synthèse d'une discussion d'atelier, document signé par une personne au nom d'un groupe de travail et destiné à un débat éventuel, etc.

4.2.3.1 L'expression "formation fondamentale"

Dans tel collège, au dire des informateurs, on parle couramment, presque négligemment, de "formation fondamentale"; dans tel autre, on perçoit comme "exotique" cette locution typiquement

québécoise et comme snobs les personnes qui la laissent échapper, tendis qu'on incline à boycotter toute initiative pédagogique placée sous ce signe; ailleurs, enfin, "formation fondamentale" invite ou séduit, selon les personnes, les groupes, les occasions. Personne n'y demeure indifférent; pas même, sans doute, dans un certain collège qui fut l'un des premiers à entreprendre de sensibiliser son personnel au nouveau mot d'ordre et qui a jugé bon d'oublier l'appellation tout en continuant à promouvoir la cause.

Fait intéressant, en 1974-1975 et 1975-1976, à l'époque où, sous l'influence du Conseil supérieur de l'éducation (1975: "Rapport Nadeau"), l'expression toute neuve piquait la curiosité et commençait à s'imposer dans le monde de l'éducation, un certain Comité sur la formation générale, au Collège de Maisonneuve, élaborait tranquillement, à deux reprises, son Rapport annuel sur la formation générale (1975, 1976), qui traite incontestablement les questions communément rattachées à la formation fondamentale, et cela, sans même employer cette dernière expression, sauf erreur, si ce n'est dans un aperçu critique du Rapport Nadeau. Aujourd'hui, on peut supposer que "formation fondamentale" serait utilisé au moins aussi volontiers pour désigner à peu près les mêmes réalités.

À la rencontre-échange du C.A.D.R.E., les prévisions divergeaient beaucoup sur le nombre d'années durant lesquelles l'expression actuelle garderait sa vogue, avant qu'un autre courant idéologique n'y substitue des termes équivalents. Un participant estimait que l'épithète "fondamentale" était superflue et qu'on ferait mieux de parler de "formation", sans plus, "puisque toute formation réelle, dépassant le geste unique ou l'action isolée, est par nature fondamentale".

Quoi qu'il en soit, pour l'instant, à la faveur de publications, de colloques, de déclarations gouvernementales et même d'articles de journalistes, la "formation fondamentale" gagne graduellement du terrain - même parmi les profanes - et déclenche très généralement des réactions positives, comme la plupart des termes qui expriment un idéal: justice sociale, paix mondiale, dépollution, médecine préventive, etc.

4.2.3.2 La notion, les définitions

C'est avec une quasi-unanimité rare qu'on affirme le caractère "flou", "confus", "imprécis", ou "vague" des définitions

courantes de la formation fondamentale, au premier rang desquelles figure "la définition officielle". En relation avec celle-ci, un collège estime que les objectifs du collégial, actuellement, sont "embrouillés" et "éparpillés".

Quelquefois, cette imprécision est considérée comme un avantage: climat de liberté, stimulation de la curiosité et de l'initiative; on a parlé d'un nouveau départ lié à la notion actuelle dans des milieux devenus blasés à l'égard des quasi-équivalents antérieurs: formation générale, culture générale, éducation intégrale, humanisme, etc. "Bienheureuse imprécision!" s'est-on même écrié. Quelquefois aussi, on estime qu'une définition claire aurait été intéressante, mais superflue: la situation actuelle ne peut avoir que de bons effets, et "une définition quelconque est bonne si elle débouche sur des améliorations concrètes". Mais, la plupart du temps, on ne se gêne pas pour déplorer haut et net les "déficiences" de la notion ou des définitions qui en sont proposées: "c'est la confusion générale", c'est une nouvelle source de malentendus, etc.

Quoi qu'il en soit, l'accord est total pour réclamer que soient enfin "précisées", d'une façon ou d'une autre, les notions courantes, ne fût-ce qu'en y ajoutant des éléments concrets, de l'ordre des applications; certains proposent que chaque établissement devrait se donner sa propre interprétation de la formation fondamentale et peut-être sa propre définition.

Mais à ce point, ce sont les contrastes qui reprennent la vedette. Un informateur écrit: "Tel qu'il a été développé à partir du Livre blanc de la fin des années 1970, le concept nous a toujours paru confus. Nous n'avons pas cru qu'il nous appartenait de le préciser, mais nous demeurons disponibles pour une étude éventuelle". Tout au contraire, dans un bon nombre de collèges, avec ou sans expression de frustration, le personnel entreprend une démarche visant à "s'approprier le concept" et à en dégager les implications administratives et pédagogiques. Dans une demi-douzaine de cas, un comité a même, semble-t-il, repris la réflexion sur la formation fondamentale à pied d'oeuvre, en faisant plus ou moins table rase des vues exprimées par les rapports les plus prestigieux, voire les plus autorisés. Il en est résulté "Quelques rapports d'envergure": tel est le titre d'une section prochaine (dont la matière pourra servir d'illustrations à certaines constatations générales que voici).

La documentation émanant des collèges témoigne donc de démarches de réflexion plus ou moins amples, plus ou moins achevées, et présentant des degrés variables de cohérence, de profondeur, d'originalité. Sans qu'il soit possible de résumer vraiment ce qui s'y trouve en fait de notions, définitions ou conceptions de la formation fondamentale, signalons certains points de vue typiques ou particuliers.

Tout d'abord, les études maison aboutissent fréquemment à des listes partiellement inédites, sinon originales, de capacités ou d'attitudes à développer chez l'élève, d'obstacles à surmonter, d'aspects à corriger dans l'entreprise éducative. Dans un petit nombre de cas, les auteurs cherchent à circonscrire le débat et posent explicitement le problème: lorsqu'on parle de formation fondamentale, de quoi s'agit-il au départ? De quoi faut-il vraiment discuter? Quelles sortes de question est-il légitime de poser? Un correspondant écrit qu'il importe par-dessus tout de s'entendre sur le sens même de la question, c'est-à-dire de "cerner de façon plus nette les contours et les frontières de ce concept, de façon à faire la différence entre ce qui relève de la formation fondamentale et ce qui manifestement doit en être exclu". D'autre part, avec ou sans considération explicite des présupposés, le débat sur la formation fondamentale adopte souvent comme point de départ une description idéale de l'élève que "le collège veut former". Au cégep de Baie-Comeau, la Commission pédagogique choisit un point de vue existentiel, sans doute partiellement paradoxal, qui a pour effet de braquer l'éclairage sur les attitudes intellectuelles:

> "Il est à parier (...) que si nous n'avions que cinq minutes pour former (1') étudiant, si nous ramenions l'essence de ce que nous avons à lui transmettre en une phrase, nous lui dirions (...) quelque chose comme: "concentre-toi sur ton travail, réfléchis avant de parler ou soigne ta présentation (...)". Personne ne penserait à insister sur (...) un principe venant d'une théorie établie méthodiquement (1987, p. 7).

On trouve ici et là, dans les documents locaux, plus peut-être que dans les grands rapports souvent cités, des considérations sur le sens politique de la formation fondamentale. Par exemple, dès 1978, au Collège de Saint-Jérôme, le Centre des ressources didactiques publie un numéro complet de la revue Ensuite sur divers aspects de la formation fondamentale, avec contributions d'une douzaine de membres du personnel. En

liminaire, le Comité de rédaction définit brièvement quatre buts très généraux que les organismes scolaires pourraient se fixer et dont chacun serait susceptible de servir de "fondement à la formation". Par exemple (p. 7):

- "Assurer la transmission d'un héritage intellectuel et spirituel".

- "Enseigner à "être". "L'individu doit faire l'apprentissage de sa propre libération".

- Enseigner à agir sur la réalité.

- "Apprendre à l'individu à se satisfaire pleinement", à être créateur, à développer en lui ce qui le différencie d'avec autrui.

C'est dans la logique d'un tel choix collectif que le comité pose le problème de la formation fondamentale, ou plutôt de "ce qui est fondamental dans la formation", en insistant sur ses implications politiques. L'enjeu, en effet, consiste à penser que telle sera la formation fondamentale, tel sera le Québécois de demain. Des considérations de cet ordre, encore une fois, sont extrêmement rares dans la documentation québécoise sur la formation fondamentale. Le dossier de la revue Ensuite permet de retracer également une dimension politique majeure dans l'article de Normand Boisclair, qui décrit deux "modèles antithétiques de la formation générale". Le premier reconnaît le caractère "multidimensionnel" de la personne ainsi que la "dimension pluraliste" des rapports sociaux; les adeptes de ce modèle, en conséquence, valorisent "la différence, que celle-ci soit prise au sens individuel ou social, tant au niveau des valeurs, des conceptions, des croyances, que des projets collectifs ou personnels" (p. 13). L'autre modèle est basé sur la transmission d'une unique idéologie monolithique, que celle-ci soit de droite ou de gauche. En pratique, dans les établissements scolaires ordinaires, les deux modèles sont entremêlés dans des proportions difficiles à déterminer. Une autre collaboration, de Jacques Latendresse, insiste aussi sur l'objectif de "cultiver les différences" individuelles dans l'entreprise éducative.

Enfin, de toute la documentation analysée dans le présent rapport, il vaut la peine de le souligner, c'est probablement un

mémoire du Collège Lafléche (1984) qui expose le plus explicitement la relativité de la notion de formation fondamentale. On en trouvera un aperçu plus loin dans ce chapitre (Quelques rapports d'envergure). Il semble que ces considérations n'ont pas eu beaucoup d'échos.

4.2.3.3 Quelques options et accents

On en a déjà eu l'évidence, le mouvement québécois pour la formation fondamentale ne se présente pas simplement comme un parfait système déductif: un organisme central aurait alors produit une conception très générale et communément acceptée, que les établissements se seraient seulement donné pour tâche de préciser et de concrétiser conformément à leurs caractéristiques respectives, leurs traditions, etc. Au contraire, même dans des cas où le souci de formation fondamentale semble, à l'observateur de l'extérieur, se développer aussi rigoureusement qu'ailleurs, on n'en fait pas toujours d'emblée l'unique ou le principal "principe intégrateur" de l'éducation.

Par exemple, au cours de l'hiver 1987-1988, le cégep Joliette-De Lanaudière publiait le programme d'un colloque organisé pour le 23 mars 1988, sous le titre Quelle formation les cégeps devront-ils donner pour faire face à l'avenir? On peut y lire: "Si l'on devait mettre l'accent sur la formation de type fondamental, quels seraient les éléments les plus importants à y intégrer?" Et aussi: "Y a-t-il urgence à susciter une cohésion entre les enseignants et enseignantes autour des objectifs d'un programme donné, en ce qui concerne notamment les exigences d'une formation fondamentale, les habiletés de base à transmettre, la compétence en français écrit et parlé, etc.?" On croit déceler dans ces formulations une attitude de prudente réserve.

Dans un autre collège, qui semble en voie de se donner un "projet éducatif institutionnel", un document de travail annonce que le personnel en général est disposé à admettre l'importance de la formation fondamentale, que l'on juge, cependant, "insuffisamment définie" dans le Règlement du Ministère. On y réserve donc une place enviable, mais non exclusive, dans le projet éducatif. Celui-ci, en effet, comporte trois "grandes orientations", dont l'une est l'"excellence de l'enseignement": or, celle-ci sera assurée par divers moyens, "notamment par le souci de la formation fondamentale".

Il convient d'expliquer que cette prise de distance par rapport à la formation fondamentale semble motivée, dans le cas du cégep de Joliette à tout le moins, par une hésitation sur l'universalité du principe: en effet, selon le mince document mentionné un peu plus haut - celui du programme du colloque du 23 mars 1983 - le monde de l'éducation devrait se demander dans quelle mesure la notion de formation fondamentale serait applicable si le collégial en venait à représenter un "seuil minimal à atteindre pour le plus grand nombre de personnes possibles". Or, cette éventualité n'est peut-être pas aussi éloignée qu'on pourrait le croire. Ce même dépliant sans prétentions pose aussi avec une suffisante clarté le problème de l'adaptation de l'enseignement aux différences individuelles de capacités ou de préparation: "Dans quelle mesure faut-il tenir compte de l'hétérogénéité des clientèles? Le cégep a-t-il à offrir des services de rattrapage (...)?" Et même: "Quelles seraient les fins d'un programme ne visant ni l'université ni un secteur occupationnel précis sur le marché du travail?"

Dans le rapport d'une session d'étude tenue dans un autre collège, on trouve, sous une formulation beaucoup moins hardie, un semblable souci de respecter les différences individuelles de capacités: "Les deux principes de base de la recherche des composantes de la formation fondamentale sont l'accessibilité aux faibles et la stimulation pour les forts". Et aussi: "La définition des habiletés de base pourrait être accompagnée de la mise sur pied de niveaux de compétence à atteindre (...)". De son côté, le Collège de Valleyfield, tout en annonçant son intention d'instaurer un régime de formation très exigeant, affirme ceci: "Dans la mesure où nous voulons poursuivre les objectifs de démocratisation qui ont donné naissance aux cégeps, il est nécessaire de mettre en place un encadrement qui permette aux élèves qui ne possèdent pas les habiletés nécessaires pour entreprendre des études collégiales, de se donner les instruments nécessaires pour le faire" (1987, p. 25). Faut-il penser qu'il s'agit simplement d'un enseignement de rattrapage ou de récupération, qui aurait pour seule suite logique l'entrée de l'élève dans l'un des programmes idéalement rigoureux, seuls constituants de l'enseignement collégial proprement dit?

Dans l'interprétation que les établissements se donnent de la formation fondamentale, certains aspects de celle-ci prennent parfois une importance inhabituelle sans pour autant s'écarter des principes communément reçus. En particulier, certaines études maison font grand cas de la formation de l'élève sur le plan affectif - valeurs, sentiments, attitudes, émotions, etc.- et ne limitent même pas la responsabilité du collégial, en ce

domaine, aux seules vertus "intellectuelles": honnêteté dans la recherche de la vérité, disposition au travail d'équipe, persévérance dans l'effort, etc. Cependant, lorsqu'il s'agit de se pourvoir en méthodes et moyens d'action - et aussi d'évaluation - on semble convenir que les possibilités réelles des maisons sont très inférieures aux déclarations de principes.

4.2.3.4 Quelques situations types

Pour achever d'illustrer les dissemblances entre les façons dont se vit la formation fondamentale, nous montrerons maintenant comment, dans la réalité, peuvent se combiner différents facteurs dont l'analyse abstraite tendrait à faire oublier les interrelations.

Le collège A. Dans ce collège, il s'est déjà fait un effort soutenu pour intéresser les éducateurs à la formation fondamentale: publications maison, enquête, consultations diverses. Depuis quelques années, cependant, la direction préfère laisser ce thème dans l'ombre, ce qui ne semble pas gêner différentes initiatives de développement pédagogique.

Le collège B. Ici, le personnel en général semble avoir adhéré volontiers à un effort de renouveau inspiré par des objectifs de formation fondamentale. Cependant, tout porte à croire que les activités, jusqu'ici, ont surtout consisté à réfléchir collectivement, de façon méthodique et prolongée, sur les théories les plus en vogue et sur leurs implications pour les éducateurs. De son côté, la direction s'en est inspirée pour formuler une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages. Les perspectives d'améliorations concrètes ne semblent pas encore très précises.

Le collège C. C'est un comité relativement nombreux et vraisemblablement influent qui préside aux efforts de développement de ce milieu. Sa tâche actuelle consiste à dresser un plan d'action triennal pour l'ensemble de l'établissement; la notion de formation fondamentale y obtient un statut non négligeable, certes, mais non central.

Le collège D. Le récent effort de développement de ce collège semble se résumer en un important colloque où la langue française était surtout considérée sous l'angle de la "formation

fondamentale". Cette dernière notion, à ce qu'il semble, n'a jamais été étudiée en elle-même par quelque comité que ce soit; et pour l'instant, aucun projet de cette nature n'est signalé.

Le collège E. Ici, un vaste mouvement de formation fondamentale a pris corps graduellement, grâce à une participation intense et soutenue de l'ensemble du personnel, soit en groupes nombreux, soit en comités soigneusement structurés. Après les premières journées d'étude, où l'objectif était de connaître et de comprendre les vues d'autrui , l'ensemble des éducateurs a élaboré en toute indépendance son propre système idéologique de "formation fondamentale". On en est rendu au stade où la discussion porte sur divers projets visant à l'amélioration des pratiques administratives et pédagogiques. Un comité ad hoc a animé toute l'entreprise.

Le collège F. Au cours des récentes années, ce collège n'a entrepris ni réflexion collective sur quelque sujet que ce soit, ni action collective de développement. La direction pédagogique a cependant le sentiment d'être en voie d'y installer la formation fondamentale par touches successives, "à la pièce", en encourageant des initiatives d'enseignement interdisciplinaire, des adaptations maison des programmes d'études officiels, avec souci d'y concrétiser les principes de la formation fondamentale, en favorisant le perfectionnement axé sur cette formation, etc. De plus, un projet de développement plus englobant, élaboré il y a quelques années par un comité et alors reçu froidement, attend l'occasion de ressortir du tiroir.

Ces six configurations devraient suffire à donner une bonne idée du panorama, où presque toutes les possibilités se réalisent au moins une fois! Pour compléter le tour d'horizon, il ne faut pas oublier les établissements où l'expression "formation fondamentale" n'est guère entendue, sinon, par hasard, sur les lèvres de quelque visiteur. Ici encore, on pourrait multiplier les portraits. Dans certains cas, sans doute, on aurait raison de conclure à une absence de tout souci d'amélioration importante et durable, mais toute généralisation serait absurde: en effet, dans certains collèges qui n'ont pas répondu à l'enquête et où il n'existe ni histoire ni dossier de la "formation fondamentale", celle-ci, d'après divers indices, semble gagner plus de terrain, sous un autre nom ou sans aucun nom, qu'en d'autres milieux très soucieux de l'actualité pédagogique et de l'orthodoxie.

4.2.3.5 Conditions de départ: hasardeuses

L'unanimité se refait chez nos informateurs pour décrire les conditions dans lesquelles la formation fondamentale cherche à s'implanter: elles sont, à tout prendre, défavorables,et les promoteurs du nouveau mouvement ont constamment l'impression de devoir naviguer à contre-courant. Les facteurs négatifs peuvent se grouper en cinq catégories.

a) Le climat social. Notre société tout entière vit sous le signe d'un utilitarisme peu compatible avec le climat de gratuité qui donne à la formation fondamentale son sens ultime.

Dans les études collégiales, cette recherche de ce qui rapporte, de ce qui est "payant" prend la forme, en particulier, du régime de cours préalables. Et il faut prendre garde que l'attitude utilitariste des élèves, sanctionnée par le système scolaire, instaurée et tacitement approuvée par les enseignants, concerne aussi bien l'accès à l'enseignement supérieur que l'obtention rapide d'un bon emploi. D'ailleurs, plus d'un informateur estime que les enseignants les plus réceptifs à l'idée qu'il faut corriger la surspécialisation sont fréquemment ceux du secteur professionnel.

b) Le régime des études. Après avoir imposé à l'élève, en raison du système de cours préalables, des choix trop peu réversibles, le régime pédagogique, au collégial, fractionne et subdivise. C'est la juxtaposition de groupes étanches, et le professeur est attaché à un département (en fonction de la discipline enseignée), tandis que l'élève s'identifie à un programme (en fonction de son orientation). De plus, la mécanique des cours et des programmes abrège de façon désastreuse les essais de collaboration entre enseignants. Ceux-ci ont souvent le sentiment d'être, selon les termes d'un conseiller pédagogique, des "médiateurs impuissants entre les élèves et les matières".

c) Les éducateurs. Les éducateurs, outre qu'ils n'échappent pas à l'utilitarisme ambiant, ne manifestent en général pas beaucoup d'intérêt spontané pour les grandes remises en question. Après avoir enquêté auprès du personnel du cégep de Saint-Félicien pour identifier les composantes jugées

les plus désirables d'une bonne formation collégiale, Gaudreau (1984) écrit: "L'intérêt du milieu semble porter sur la formation intellectuelle de l'individu et principalement (sur) son habileté à traiter une question de façon méthodique (...), puis à communiquer. Au fond, c'est la raison d'être traditionnelle de l'école" (p. 95).

De plus, la majorité des enseignants, spécialistes de la discipline qu'ils enseignent, n'ont qu'une formation sommaire en pédagogie, en psychologie et dans les autres domaines du savoir et du savoir-faire que devrait comporter, en principe, la préparation directe à leur profession. Même sur le plan des connaissances, ils sont médiocrement équipés pour aborder des problèmes complexes comme celui de la formation fondamentale.

d) Les élèves. Rares sont les élèves qui ont la passion du savoir: la plupart s'intéressent bien plus aux notes et aux avantages éventuels qu'apportent les études. De plus, en raison d'une certaine inertie ou d'un utilitarisme à très courte vue, il leur arrive souvent d'entreprendre mollement certains apprentissages qui deviendront incontestablement "payants" pour eux, mais seulement quelques années plus tard. Par conséquent, comme le disaient en 1976 des professeurs de chimie du Collège de Maisonneuve (Comité sur la formation générale, 1976):

> Ce qui manque le plus, c'est une formation de base chez l'étudiant. Quelques aspects à développer: passer d'un vocabulaire de cinq cents à cinq mille mots; (...) travailler au plan de la méta-connaissance, d'une connaissance sur la connaissance (...). En chimie, l'apprentissage de l'observation scientifique (... et) la méthode expérimentale deviennent pratiquement un luxe, parce que (le professeur) passe son temps à la formation de base non acquise. (...) La sélection devrait se faire par les cours de formation

générale, comme cela se voit ailleurs (p. 65).

En outre, dit-on, de plus en plus nombreux sont les élèves, même très jeunes, qui s'adonnent à un travail rémunéré - le soir ou en fin de semaine - pour la seule fin de se payer des amusements peu compatibles avec l'effort intellectuel soutenu.

e) Les difficultés intrinsèques. Enfin, même sur le papier, la formation fondamentale n'est pas une chose qui va vraiment de soi: elle suppose, au contraire, une recherche exigeante et une imagination créatrice. Un groupe de professeurs du Collège de Maisonneuve (Comité sur la formation générale, 1976) a bien souligné une facette concrète du problème:

> Comment un cours de comptabilité, par exemple, peut-il coïncider avec les étapes d'une formation générale (..) ? (...) Le comptable est appelé à manipuler des situations délicates. À tel point qu'il devient parfois une sorte de confesseur. Sa formation doit donc dépasser l'apprentissage de techniques. Malheureusement, pour l'étudiant, la comptabilité, c'est ne pas penser. Le tour de force, pour le professeur, c'est d'arriver à relier sa matière à des domaines connexes (p. 83).

4.2.3.6 Conditions de succès: exigeantes

Si la situation de départ s'avère suffisamment sombre pour alarmer, tous les espoirs sont permis à ceux qui sauront mettre en place les conditions du redressement éventuel. On peut classer celles-ci en trois catégories.

a) Une stratégie. Il faudrait un improbable enchaînement d'heureux hasards pour qu'une entreprise de formation fondamentale se développe dans un établissement où personne n'aurait d'abord saisi le pouls du milieu pour établir au départ une stratégie au sens propre, avec prévision au moins globale des étapes à franchir ainsi que des voies de rechange en cas de difficulté. Dans certains cas, il faut consentir à un long parcours sur la corde raide, éveiller sans bousculer, remanier les projets en souplesse.

b) Un caractère officiel. Par nature, la formation fondamentale ne saurait être seulement la marotte d'un cénacle. Nos informateurs évoquent, à plus ou moins long terme, des "choix institutionnels", une "politique de l'établissement", une interprétation et des applications locales, etc. Ils jugent indispensable, à toutes fins pratiques, un engagement sans équivoque de la part de la direction, même si personne ne claironne. D'autre part, on le sait, sans autorité morale, l'autorité tout court a toujours avantage à redoubler de prudence.

L'information reçue ne permet pas de mesurer l'impact local des contributions publiques de certains directeurs d'établissements à l'idéologie éducative du Québec. (On en trouvera un bref compte rendu dans un autre chapitre: Desbiens, 1984, 1986; Inchauspé, 1986; Tremblay, 1987).

c) Du concret. Enfin, pour obtenir une large adhésion, la formation fondamentale doit quitter le firmament des idées pour entrer visiblement dans la vie réelle, concrète. Parmi les manifestations que divers collèges ont rattachées, ces derniers temps, au courant de la formation fondamentale, signalons en vrac les suivantes: formulation d'une politique d'évaluation des apprentissages appelant une modification de certaines pratiques des enseignants; réorganisation des journées d'accueil à l'intention des nouveaux élèves; mise sur pied de certains enseignements interdisciplinaires; mesures visant à diminuer, dans certains cours, la part d'information orale, au profit des exercices; efforts de valorisation de la langue française par des règles de correction des travaux d'élèves, par un certain contrôle de la correction des documents émanant des éducateurs et de la direction, par l'organisation d'un centre de réapprentissage de la langue; nouveau service destiné aux élèves apparemment handicapés dans leur développement intellectuel; travail collectif pour l'amélioration des plans de cours; campagne de publicité

pour vanter aux élèves le travail intellectuel. De l'avis de plusieurs, le collège devrait se préparer collectivement et graduellement à offrir à chaque élève un véritable projet de formation.

4.2.3.7 Les premiers bénéfices

Sans épiloguer sur les éventuelles répercussions en cascade de la formation fondamentale, nos informateurs mentionnent qu'elle est de nature à déboucher sur un projet commun au collège et à l'élève, à servir d'antidote à différents facteurs d'échec et de décrochage, à élucider les relations entre les ordres d'enseignement et à revaloriser le métier d'éducateur.

Quant aux bons effets les plus immédiats, ils sont de l'ordre de la prise de conscience et de la cohésion du personnel. En différentes occasions, paraît-il, des éducateurs en mal de progrès ont réagi au nouveau mot d'ordre en se posant des questions nouvelles, particulièrement suggestives, et ont profité d'une réflexion en commun pour analyser et rectifier leur agir professionnel. Peu sont trop blasés pour accepter de se demander ceci: De l'ensemble de mes interventions, que résulte-t-il de fondamental pour l'élève, aux points de vue connaissances, capacités et attitudes?

On peut également voir dans le souci de la formation fondamentale un signe de ralliement, grâce auquel, dans certains établissements, "les gens ont commencé à se parler". À plusieurs reprises, autour de ce but nouveau ou redécouvert, forcément chimérique s'il n'est pas commun, l'administration et les éducateurs de toutes obédiences se sont serré les coudes et sont parvenus à une sorte d'unanimité. Et l'on souhaite que les cas se multiplient où c'est tout le personnel qui concourt, dès le début, à repenser la formation fondamentale pour en établir une définition conforme à l'esprit de la maison.

Dans une allocution d'ouverture d'une journée pédagogique, le directeur des Services pédagogiques du collège de Valleyfield (Demers, 1986) invite le personnel à poursuivre la réflexion collective - déjà très avancée - en vue de jeter les bases d'une éventuelle "politique institutionnelle". Il livre alors sa perception du progrès accompli: "Les étudiants, déjà, ont été touchés par la vague: l'accueil à la rentrée a été meilleur, les plans de travail des départements parlent de formation

fondamentale et les plans de cours en tiennent compte, la bibliothèque est plus fréquentée" (p. 6).

4.2.3.8 Être ou ne pas Être

Il est indéniable que le monde québécois de l'éducation, notamment au postsecondaire, prend de plus en plus au sérieux la formation fondamentale. Mais on peut s'interroger sur l'existence même de ce courant, soit sous l'angle de sa légitimité, soit sous celui de sa longévité.

Invités à exposer leurs vues personnelles, un petit nombre de nos informateurs ont exprimé à l'égard du mouvement actuel un doute radical. Leurs arguments tiennent en quelques questions: Peut-on prouver que les idées en vogue soient vraiment fécondes et que les énergies qu'elles mobilisent ne seraient pas mieux dépensées dans un contexte de développement plus simple et plus pratique? Se pourrait-il qu'on surestime le pouvoir de l'école - institution parmi d'autres - en ce qui concerne, par exemple, le développement chez l'élève de l'autonomie et de la pensée critique? Se pourrait-il que cette formation fondamentale, rêvée pour tous, soit en réalité inaccessible pour certains, tandis que d'autres peuvent l'acquérir spontanément?

À cela les tenants de la formation fondamentale répliquent - très majoritairement - à peu près comme suit: premièrement, l'école ne saurait refuser la mission d'éducation au sens propre que la société lui confie; deuxièmement, un ensemble d'intentions explicites est un meilleur guide pour l'action individuelle et, à plus forte raison, collective, que de simples intuitions ou des aspirations globales.

Le partage des opinions se fait moins net lorsqu'on se livre à des conjectures sur ce qu'on pourrait appeler l'espérance de vie de la formation fondamentale. Les uns pressentent déjà la fin prochaine de l'idée-force actuelle; d'autres pensent que le sommet n'est pas encore atteint et que la doctrine actuelle, compte tenu des leçons de l'histoire, peut prédominer encore une dizaine d'années là où on parviendra à la traduire en pratiques concrètes. Certains précisent que, si le déclin du mouvement est inévitable et peut-être assez prochain, les améliorations qu'il promet auront des chances de parvenir à maturité pourvu qu'une certaine continuité soit assurée à une sélection d'initiatives, d'expériences, de projets qui commencent à bourgeonner et dont la valeur ne serait pas affectée par un

éventuel changement de vocabulaire. Le C.A.D.R.E. est mentionné comme organisme susceptible d'assumer tout naturellement un rôle de soutien pour l'ensemble.

4.2.4 Quelques études d'envergure

Ce chapitre se terminera par un aperçu d'études systématiques sur la formation fondamentale publiées par quelques collèges. On peut estimer que ces productions ne le cèdent en rien à certains "rapports marquants" - analysés au début de cette revue- aux points de vue rigueur et vigueur de la pensée, tandis qu'elles vont plus loin du côté des applications; elles ont cependant des proportions moindres, se présentent de façon plus modeste, et leur impact, comme leur diffusion, n'a guère dépassé leur point d'origine. C'est en ce sens qu'elles sont incontestablement moins "marquantes".

Pour rendre compte économiquement d'une somme de documentation volumineuse et présentant, par endroits, des parentés, presque des répétitions, la méthode consistera à citer quelques rapports avec une relative abondance et à traiter les autres comme des compléments. Ce procédé commode n'implique pas de jugement sur les mérites relatifs des publications des collèges.

4.2.4.1 Au collège Lafléche

En 1984, le collège Lafléche soumettait au Conseil supérieur de l'éducation, au cours d'audiences publiques sur la formation fondamentale, un mémoire qui rapportait l'état de sa réflexion et de son expérience. Nous en retiendrons surtout deux aspects qui constituent, sauf erreur, des nouveautés dans l'histoire des idées québécoises sur le sujet: l'un concerne le rôle des valeurs dans les options éducatives, et l'autre, la relativité de la notion de formation fondamentale.

a) Le rôle des valeurs dans la formation

L'étude, à la différence de la plupart, considère l'univers des valeurs - attitudes, sentiments, bref: l'affectivité- dans toute sa généralité et en relation avec la dimension sociale de l'existence (et non seulement ou principalement dans ses implications pour le travail intellectuel). Elle insiste autant sur l'importance capitale de ces réalités

que sur la difficulté d'en faire des objets d'apprentissage, puis d'évaluation.

En effet, il est "plus compromettant d'oeuvrer dans ce domaine" (p. 3):

> Dès qu'on se tourne vers le développement des attitudes et des valeurs, (on) entre dans l'ordre de ce qui est plus difficile à définir, à opérationnaliser, à évaluer et où les consensus sont plus difficiles à obtenir (...) (p. 4).

> Si l'école veut (enseigner) d'autres choses que des contenus, elle doit proposer une certaine transcendance et nous amener à nous compromettre. (...) Plusieurs questions se posent. (...) Jusqu'où peut-on (ou veut-on) aller? Sur quoi peut-on intervenir? Par quels moyens? Avec quels résultats? Répondre à ces questions, c'est définir un projet éducatif qui pourrait se traduire par une définition spécifique de la formation fondamentale (p. 4).

> Peut-on imposer "de force" la tolérance, l'autonomie, le sens social (p. 14)?

> Comment veut-on que l'élève obsédé de notes et (placé en situation de) compétition s'intéresse à sa propre formation fondamentale? (...) L'idée d'un curriculum

> ou d'un dossier scolaire qui inclurait autre chose que des pourcentages approximatifs de connaissances est-elle irréalisable? Si oui, comment peut-on prétendre que ce qui ne paraît nulle part est plus important que tout le reste (pp. 15-16)?
>
> Comment pourrait-on reprocher à un élève de ne pas avoir su développer telle attitude ou telle valeur? Plusieurs questions demeurent sans réponse (p. 16).

b) Relativité de la notion de formation fondamentale

Mais cet aspect des valeurs - comme possibilités de développement chez l'élève - n'est pas le seul. L'étude part, en effet - et c'est peut-être là la source de son originalité - du postulat suivant: si on admet, selon la définition désormais familière, que la formation fondamentale n'est rien de moins que "l'ensemble des apprentissages essentiels à un développement personnel continu ainsi qu'à une intégration dynamique dans la société", on accepte du même coup la nécessité première de définir un système de valeurs. Car les valeurs, loin de s'imposer par elles-mêmes, sont plutôt matière à choix. Et cette indétermination radicale en fonde la très grande relativité.

> (Chacun a besoin aujourd'hui d')une capacité d'adaptation qui ne peut se développer sans une bonne maîtrise de l'essentiel. C'est d'ailleurs ce terme qui caractérise le mieux le fondamental: essentiel à quoi, au nom de quoi d'essentiel, essentiel comme moyen, comme étape, comme but ultime (p. 1)?

> Il paraît assez évident que la définition de la formation fondamentale ne peut être la même pour l'élève du collégial en sciences pures (...) ou (...) pour l'élève inscrit en techniques policières. La formation fondamentale doit répondre à des besoins fondamentaux, et ceux-ci varient selon les niveaux et les domaines d'études (p. 5).

> Soit un élève qui s'inscrit en sciences pures avec l'idée de travailler éventuellement dans ce domaine après l'université. Quels sont ses besoins fondamentaux? La réponse diffère selon qui la donne: l'élève, l'établissement, les professeurs, l'université, la société. (Pourtant) on pourrait s'attendre à ce que ce qui est fondamental soit simple et évident (pp. 5-6).

On pourrait soutenir que les "besoins cognitifs" de l'élève sont relativement clairs. Mais il y a aussi "des besoins plus abstraits", que l'élève "lui-même ne ressent pas" - ou pas intensément - et qui sont "identifiés par des membres responsables" d'une société donnée. Soit le but suivant: devenir "un bon citoyen". Que faut-il, pour cela, "acquérir de fondamental? C'est un domaine où il faudra (...) prendre ses chances (...), proposer plutôt que forcer (...), être patient, accepter de se tromper et de se remettre en question" (p. 6).

Et l'on débouche aussi sur l'ordre politique:

> On ne saurait imaginer que l'État définisse seul le type de citoyen que nous voudrions former. (...) La spécificité

et la diversité des projets éducatifs devraient refléter les grands courants sociaux (p. 5).

c) Quelques moyens

Enfin, pour illustrer les possibilités d'action qui s'offrent aux éducateurs dans le domaine de la formation fondamentale, le mémoire touche les sujets suivants:

- Initiation intégrée aux méthodes de travail intellectuel.
- Gestion autonome des activités étudiantes.
- Activités d'accueil au cours desquelles chaque professeur parle aux nouveaux élèves de ce qu'il y a d'essentiel dans sa discipline.
- Efforts pour évaluer les apprentissages essentiels.
- Mécanismes de concertation entre éducateurs.

4.2.4.2 Au Collège de Valleyfield

La documentation sur la formation fondamentale qui émane du Collège de Valleyfield impressionne d'abord par ses exceptionnelles qualités intrinsèques: clarté et correction de l'expression, cohérence du contenu, recherche des formulations les plus justes. Ces caractéristiques de rédaction se retrouvent même dans les canevas de discussion et les procès-verbaux des sessions de travail en petit comité. Il faut donc se défendre de l'impression, sans doute erronée, que l'organisation dont nous allons parler a toujours baigné dans l'huile et qu'elle a produit sans beaucoup d'efforts des effets considérables.

La formation fondamentale semble avoir fait son entrée publique au Collège de Valleyfield en juin 1986 - sous forme d'idées

relativement abstraites - lors d'une session d'étude ("journées pédagogiques") structurée comme tant d'autres: les éducateurs ont d'abord écouté des conférences (voir, au chapitre 7: De Lorimier, 1986; Gervais, 1986; Malenfant, 1986; Simard 1986), puis ils en ont discuté en ateliers et en plénière (voir Fleury, 1986). Ils ont rouvert le débat à l'automne. Dès la deuxième année paraissait - en mai 1987 - "pour fins de discussion lors des journées pédagogiques" du mois suivant, un document relativement court, mais dense, intitulé La formation collégiale: texte d'orientation pour l'établissement d'une politique pédagogique institutionnelle au Collège de Valleyfield. Entre ces occasions, la réflexion collective s'était poursuivie et toute l'entreprise avait mûri sous l'égide d'un comité ad hoc.

Nous entreprenons maintenant de résumer et de commenter le texte d'orientation; pour la commodité, la division originale en chapitres sera remaniée.

a) Généralités

La plupart des lecteurs conviendront que La formation collégiale constitue un titre ambitieux pour désigner l'opinion et les projets collectifs d'un collège parmi quelques dizaines. En fait, il est difficile de déterminer dans quelle mesure les auteurs estiment leurs vues généralisables à l'ensemble des établissements du collégial. Chose certaine, en reprenant à pied d'oeuvre - comme quelques autres - l'étude de la formation fondamentale, ils ne manifestent ni agressivité, ni servilité, ni même timidité à l'égard des organismes puissants ou prestigieux auxquels on associe la montée du mouvement par tout le Québec: n'est-ce pas là la marque d'une véritable liberté d'esprit? Par exemple, le texte mentionne sobrement la fragilité des travaux antérieurs:

> Le thème de la formation fondamentale n'est pas nouveau: il apparaît de façon plus ou moins appuyée dans tous les textes importants consacrés à l'éducation depuis le Rapport Parent. Mais aucun de ces textes, pas même le Rapport de 1983-84 du Conseil

> Supérieur de l'Éducation, n'en donne une définition claire, capable d'inspirer des mesures concrètes (p. 10).

Les auteurs formulent alors la question qui leur servira de fil conducteur: "Quel type de personne le Collège de Valleyfield veut-il former?" Les réponses s'inspirent largement des réflexions collectives de l'année précédente - consignées dans différents rapports - et donnent donc l'impression d'exprimer la pensée de l'ensemble.

Signalons enfin que le terme "pédagogique" semble utilisé dans son sens le plus large, comme synonyme d'"éducatif".

b) Nécessité d'une réforme

Le document décrit sous un jour sombre la situation des collèges comme lieux de formation. On a réduit graduellement "la dimension culturelle et critique que le Rapport Parent confiait à l'enseignement collégial" (p. 4), il y a une quinzaine d'années, afin de produire "des professionnels ayant consacré plus d'heures à la formation technique" (p. 4). Cette "perspective utilitariste", fréquemment dénoncée, est d'ailleurs "le fait de toute une époque: celle que nous venons de traverser" (p. 5). D'autre part, comme ce mal est généralisé, les élèves, en grande proportion, arrivent au collégial mal préparés, peu intéressés aux études et, au surplus, distraits par un emploi rémunéré. L'enseignant, de son côté, est désemparé et se sent "méprisé". Quant à la direction, elle est obligée, à toutes fins pratiques, de se faire bureaucratique. Et la faute n'en incombe pas seulement à des manoeuvres de "centralisation des pouvoirs au niveau national", mais, dans une bonne mesure, à un certain manque de fermeté de la part du personnel des collèges. D'ailleurs, "à une autre échelle, les enseignants ont aussi parfois préféré (les) décisions (...) impersonnelles qui permettaient à tous et à chacun de se soustraire aux responsabilités pédagogiques" (p. 8).

En un mot, rien ne va plus! Sans donc employer le mot "réforme", le document ne propose rien de moins: pour sortir d'un tel marasme, il faut, en effet, consentir à des

changements profonds, affectant toutes les composantes de l'établissement et de son activité, à commencer par les mentalités. Une originalité du projet consiste à à insister sur les exigences du travail intellectuel avant de chercher des moyens pour faire passer aux élèves un message très clair: désormais, on ne fait plus d'études collégiales faciles, sous le signe de l'à-peu-près:

> Affirmer la mission fondamentale du Collège devrait constituer l'objet d'un énoncé de principe. On y trouverait l'affirmation du rôle particulier de l'école dans la formation du citoyen, rôle centré autour de la formation intellectuelle. L'énoncé devrait souligner (...) le rôle particulier que le Collège entend jouer dans cette formation. Il devrait également spécifier des exigences en termes de disponibilité à l'étude et de qualité du travail à produire (p. 23).

c) Une vision de la formation fondamentale

À l'étape suivante, un rappel est fait des travaux déjà réalisés par l'ensemble du personnel, puisque La formation collégiale en découle naturellement:

> Les participants aux journées pédagogiques de juin et d'octobre 1986 (au Collège de Valleyfield) ont (...) éprouvé de la difficulté à cerner (la) notion (de formation fondamentale). Toutefois, les discussions en ateliers ont permis de procéder à de bonnes analyses de situations et ont conduit à des consensus quant à la

recherche de solutions (p. 10).

La-dessus, reprenant les vues déjà exprimées par des comités, les auteurs proposent d'asseoir la formation fondamentale sur deux principes de base. Premièrement, le rôle de l'école, institution sociale parmi d'autres, évolue selon l'âge et la maturité des élèves: au collégial, la formation intellectuelle prend assez d'importance pour devenir l'élément central. Deuxièmement, le collégial doit exploiter au maximum le besoin accru d'indépendance des élèves de 17 à 19 ans pour leur faire saisir la nécessité d'une formation exigeante: car celle-ci seule leur permettra, d'une part, de se rendre autonomes dans le domaine de la pensée - aptes à exercer leur esprit critique et, plus généralement, à penser par eux-mêmes - et, d'autre part, de se servir de la pensée, du savoir, comme d'un instrument pour élargir leur autonomie à l'égard de tout genre de réalité.

Les auteurs évoquent ensuite la triade familière connaissances-habiletés-attitudes. Le style d'acquisition de connaissances - nouveau pour l'élève - qui caractérise le collégial comporte une "spécialisation" qui doit être "approfondissement" et qui "n'(a) pas pour effet de réduire le champ de la conscience, mais au contraire de l'étendre et de l'assurer" (p. 16). Elle y parvient par la mise en relief, dans un domaine du savoir, des "connaissances de base" et par la "compréhension des processus de la connaissance et de leur signification humaine" (p. 14); (on ne précise pas s'il s'agit du développement de la connaissance chez l'individu, ou dans les sociétés, ou aux deux plans). Les "habiletés intellectuelles", à leur tour et en relation avec les connaissances, s'organisent autour de la capacité de synthèse, qui est centrale. De façon générale, "l'agencement des connaissances (doit être) valorisé au même titre que les connaissances elles-mêmes" (...) (p. 15). Les connaissances et les habiletés de base impliquent d'ailleurs une certaine maîtrise des méthodes "qui sont liées à une discipline particulière" (p. 16).

Les attitudes que le collégial a directement pour mission de développer se situent dans la sphère intellectuelle, et la liste connue depuis le Rapport Parent refait surface: passion de la découverte et de la vérité, honnêteté intellectuelle, prise de distance par rapport aux savoirs

transmis, confiance raisonnée en ses propres capacités, etc.

Mais la somme des progrès que l'élève doit réaliser sur le plan intellectuel ne peut que se répercuter un jour ou l'autre sur son affectivité et sur son comportement en général. La connaissance, en effet, ouvre la voie à certains sentiments, à certaines aspirations. Et le programme de Valleyfield mentionne alors des idéaux aussi peu intellectuels que les suivants: "s'impliquer avec d'autres dans la poursuite d'activités désintéressées", "comprendre la nécessité de dominer son affectivité pour donner une plus grande qualité à ses relations interpersonnelles" (p. 22).

d) Vers des objectifs concrets

Les passages les plus originaux de l'exposé sont peut-être ceux qui visent à cerner les objectifs de formation pour qu'ils donnent enfin prise à l'action; ces objectifs sont décrits sous forme de modifications apportées dans la personne de l'élève grâce au collège, ce qui éclaire du même coup le sens de la notion de formation fondamentale. Nous ne citerons que quelques éléments particulièrement suggestifs de la liste de Valleyfield.

En ce qui concerne les "connaissances générales", l'étude requiert que le sortant du collège puisse manifester ce qui suit:

> ...Maîtrise suffisante de la langue pour pouvoir exprimer assez clairement sa pensée, oralement ou par écrit, et qu'il soit en mesure, dans un texte ou dans un discours, de dégager l'essentiel d'un message.
>
> ...Connaissance théorique et pratique minimale des lois de la pensée: qu'il soit à même de construire une argumentation logique et

d'évaluer la rigueur et la justesse de celles qu'on lui présente.

...Une connaissance suffisante de différentes disciplines pour pouvoir en distinguer minimalement les méthodes et les intentions particulières: par exemple, les différences opposant les sciences de la nature aux sciences humaines, ou encore la recherche artistique à la recherche scientifique et technique.

...Information de base concernant les problèmes cruciaux de notre époque et les différents courants de pensée qui tentent d'y répondre (p. 19).

D'autre part, "dans le domaine des habiletés",

on devrait pouvoir attendre du finissant de collège qu'il puisse produire, dans un texte suivi, l'analyse d'un problème de sa compétence ainsi que l'argumentation qui justifie la solution qu'il lui apporte. Cela présuppose qu'il soit en mesure: 1) de distinguer les faits des idées avec lesquelles ces faits sont expliqués; 2) d'opérer des classifications, c'est-à-dire de définir les différentes idées qu'il utilise et de les relier les unes aux autres; 3) de (...) juger des différences de signification selon un contexte; 4)

d'évaluer la pertinence d'une argumentation (p. 20).

En somme, il s'agit de la capacité d'organiser les connaissances.

e) Propositions d'action

Un remarquable effort d'imagination dans la cohérence se retrouve dans la section finale, qui formule onze "propositions d'action". À ce point d'avancement vers le concret, il ne restera plus, selon les auteurs, qu'à dresser un plan d'action, à rassembler les moyens et à agir. (Rien de plus... et rien de moins!)

Le bloc de propositions - que nous ne citerons pas au complet - concerne tous les aspects de la réalité collégiale, à commencer par la publicité à faire autour des exigences du collège en matière de "disponibilité (des élèves) à l'étude" et de "qualité du travail à produire " (p. 23). On devrait aussi produire "un guide méthodologique définissant les opérations intellectuelles nécessaires à la présentation d'un problème et à la discussion de sa solution." Il faudrait veiller à ce "que ces opérations intellectuelles (position de problème, définition, argumentation) soient clairement distinguées d'une méthodologie de recherche purement opérationnelle: recherche en bibliothèque, expérimentation, etc., ou encore des règles de la présentation d'un travail (page titre, format, bibliographie, etc.)" (p. 23).

Répétons-le ici, les "élèves qui ne possèdent pas les habiletés nécessaires pour entreprendre des études collégiales" se verront offrir un traitement spécial (p. 25), qui reste à préciser.

La participation des élèves à la vie du collège prend également un relief inhabituel. On parle même d'"équipements qui permettent la création d'un climat propre au travail intellectuel. (...) Cela peut (...) couvrir la mise sur pied de centres consacrés à l'étude ou d'activités parascolaires qui permettraient de retenir les étudiants au Collège en dehors des heures de cours, et même en soirée ou en fin de semaine" (p. 25).

Du côté des éducateurs, différents moyens - création d'un périodique, conférences, etc. - pourront favoriser entre eux la communication, condition sans doute non suffisante, mais nécessaire, de la concertation qui est à la base de toute formation vraiment fondamentale.

Enfin, l'administration elle-même se débureaucratisera dans la mesure du possible, éviter. les "politiques de contrôle strict" à l'égard des enseignants et redonnera à "certaines opérations" - revision de notes, modifications dans l'horaire de l'élève, etc. - leur "dimension pédagogique" (p. 24).

f) Conclusion: réussir quoi qu'il arrive

En fin d'analyse, on incline à penser que le Collège de Valleyfield dans son ensemble cherche à s'engager de façon lucide dans un renouveau éducatif global, concrétisé en options de plus en plus claires. À la racine de ce renouveau se trouve une conception relativement nette de la formation fondamentale, conception qui se précise tout au long de l'exposé, débordant largement les définitions formelles qu'on a coutume de lire ("formation résultant de l'approfondissement d'un domaine du savoir, grâce à l'assimilation des principes de base", etc.).

Ainsi, sauf erreur d'interprétation, la question posée au départ - "Quel type de personne le Collège de Valleyfield veut-il former?" - semble déjà indiquer, par l'emploi du singulier, qu'on pense à une formation commune à tous les élèves poursuivant d'authentiques études collégiales. Or, cette hypothèse est corroborée, par exemple, par la proposition - citée plus haut - qui concerne la confection d'un guide méthodologique: celui-ci, selon la lettre comme selon le contexte, sera conçu pour l'usage des élèves de toutes catégories. Et comme les élèves - ceux mêmes qui poursuivent les vraies études collégiales aux exigences redéfinies - sont extrêmement différents les uns des autres par leur "préparation" et leurs "habiletés", la formation fondamentale, comme telle, se définit comme la formation <u>minimale</u> qu'il convient d'imposer à <u>tous</u> (le terme "minimal" étant relatif, bien entendu, à un niveau de "préparation" et d'"habiletés" au moins compatible avec des études postsecondaires). En fait, on aura remarqué ci-dessus la présence de l'épithète "minimal", telle quelle, dans certaines formations d'objectifs concrets. Dans cette

optique, la formation fondamentale n'est pas toute la formation, loin de là.

Enfin, il n'est pas défendu de voir une autre spécification de la formation fondamentale dans l'affirmation que voici: "Être éduqué, c'est avoir assimilé un certain nombre de mécanismes, de valeurs, d'informations qui permettent d'affronter les situations et les problèmes que présente la culture ambiante" (p. 12). En effet, s'il est vrai que le contexte - qui est difficile - autorise à traduire "être éduqué" par "avoir reçu une formation fondamentale", l'implication pourrait être celle-ci, et elle serait de taille: la formation qu'on qualifie de fondamentale, et que toutes les institutions sociales devrait contribuer à procurer, a un caractère pratique au sens le plus large, puisqu'elle consiste dans la capacité d'exploiter dans les situations existentielles complexes - dans la vie courante - la totalité de ce qu'on a appris (connaissances, capacités et attitudes). Mais peut-être cette interprétation force-t-elle le sens d'une formule délibérément lapidaire.

Au moment d'écrire ces lignes, nous ignorons le sort qu'on a fait au texte d'orientation. Or, même si celui-ci devait être écarté et si, pour quelque raison difficile à concevoir de loin, l'histoire de la formation fondamentale au Collège de Valleyfield devait intituler son épilogue L'impasse définitive, on pourrait difficilement parler d'un échec: car il est peu vraisemblable que l'effort déjà consenti n'y ait pas laissé de traces profondes.

4.2.4.3 Au Collège de Baie-Comeau

Un Rapport annuel de la Commission pédagogique du Collège de Baie-Comeau (1987) rapporte que ce groupe, ayant discuté "méthodiquement" des objectifs de formation, a jeté son dévolu sur la formation fondamentale comme notion clé. Fait rare au Québec, l'alternative suivante - si courante aux États-Unis - a été sérieusement considérée: vaut-il mieux confier à un groupe de professeurs le soin de réaliser les objectifs propres de cette formation, ou faut-il les intégrer dans l'ensemble des contenus de cours? La dernière solution a prévalu.

Provisoirement et en vue d'une consultation éventuelle du personnel, la Commission énumère dans la liste suivante - dont

on peut penser qu'elle en vaut bien d'autres - les "principaux objets" constitutifs de la formation fondamentale:

> Par delà les acquis de connaissances et de compétences à développer chez l'étudiant, nous aurions à développer:
>
> - la capacité d'apprendre à apprendre;
> - la capacité à analyser, à critiquer, à poser des jugements;
> - la capacité de réfléchir d'une façon cohérente et logique;
> - la capacité de résoudre des problèmes;
> - la capacités à communiquer (par écrit et dans ses interactions avec les autres);
> - le goût de la qualité (de la langue, du travail bien fait, etc.);
> - l'ouverture aux valeurs dans le sens d'une implication sociale;
> - les attitudes propres à l'autonomie, au sens des responsabilités;
> - l'exercice d'une polyvalence et d'une intégration de divers ordres de savoir (pp. 10-11).

Ailleurs, autre fait original, le développement de la mémoire - cette grande oubliée des fonctions mentales - est considéré comme l'un des objectifs essentiels, parallèlement au développement du jugement, etc.

4.2.4.4 Au Cégep de Sainte-Foy

Le 9 décembre 1985, le Conseil d'administration du Cégep de Sainte-Foy adoptait une Politique sur l'évaluation des apprentissages des étudiants. Celle-ci, d'après le préambule du document, s'inspirait des objectifs de la formation fondamentale; il était également précisé que "toute intervention de développement et d'assistance devrait favoriser en particulier la mesure conjuguée des objectifs socio-affectifs et psychomoteurs": on ne saurait mieux marquer le caractère global de la formation fondamentale, du moins en théorie.

Mais la progression de l'idée ne s'est pas arrêtée là: en mars 1987 paraissait le Rapport du Groupe de travail sur la formation fondamentale. Après avoir montré jusqu'à quel point les objectifs du collégial sont "embrouillés" et "éparpillés", le Rapport propose sa propre définition de la formation fondamentale en brossant le portrait de "l'individu bien formé". Les quatre dimensions majeures de la description - que nous schématisons - sont les suivantes:

- Capacité de bonheur et d'amour.

- "Habiletés" diverses, depuis une "solide vision de l'unité et de la diversité" jusqu'au "contrôle des angoisses". On propose même que "La formation fondamentale (...) est (...) une conscience de la totalité" (p. 15).

- "Compréhension" donnant un sens aux connaissances et jugement pratique.

- Enfin, équilibre et intégrité.

Cette conception, on en conviendra, comporte une saveur existentielle et affective beaucoup plus qu'ordinaire; mais en pratique, c'est le développement intellectuel qui donne prise directement et régulièrement à l'action éducative, et c'est la "qualité de la relation pédagogique" qui constitue la voie par excellence vers la formation fondamentale.

D'autre part, cette affirmation de principes se détache sur un arrière-plan de relativisme:

> Il s'agit toujours de rendre les gens meilleurs. La facture de cette amélioration peut varier énormément selon les systèmes de valeurs qui sous-tendent les projets. L'idée est toutefois toujours la même, préparer les générations montantes à bâtir la cité. Que le cadre de référence s'appuie sur le passé, le présent ou le futur ne converse en rien le principe. Il y a toujours de la formation en vue de quelque chose et ce quelque chose n'est jamais donné, il faut l'établir (p. 13).

Subséquemment à la publication du Rapport, deux comités se formaient pour poursuivre le travail autour d'autant de thèmes plus circonscrits: la relation maître-élève - que nous venons d'évoquer - et la concertation des maîtres. Ces deux thèmes occupent aussi une place prioritaire dans une conférence publique faite par directeur général de l'établissement (Jean-Noël Tremblay, 1987).

4.2.4.5 Au Collège de Maisonneuve

À l'époque où l'opinion commençait à s'émouvoir du Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975), un certain Comité sur la formation générale - constitué de quatre enseignants et d'un conseiller d'orientation - finissait, au Collège de Maisonneuve, de rédiger son premier rapport annuel (Rapport du Comité sur la formation générale, juin 1975); il avait travaillé avec la sorte de liberté et de créativité que nous avons déjà signalée dans le cas des collèges qui ont repris à pied d'oeuvre, quelques années plus tard, la réflexion sur la notion à peu près équivalente de formation fondamentale. Ici, cependant, la façon même de poser le problème, de préciser le point de départ de la réflexion, vaut d'être citée au complet, tant pour le fond que pour la forme:

> Le mandat que nous avons reçu de la Comission pédagogique du Collège était

double: définir la notion de formation générale et faire des recommandations précises et concrètes afin d'améliorer la qualité de l'enseignement au collège.

Il va sans dire que ce projet de travail nous est tout de suite apparu comme très ambitieux. Il se cache tant de choses sous l'expression "formation générale". Au plan pédagogique, elle est le point de convergence de toutes espèces de visions du monde, de conceptions de l'homme et des rapports entre les hommes, d'idées et de croyances contradictoires, de valeurs et d'espoirs pour l'avenir. Et tenter de la définir suppose de bonnes connaissances théoriques, une solide expérience pédagogique, du temps, des moyens (choses dont nous manquions assez), et une grande dose de naïveté (ce dont nous étions le plus riches). Car définir la formation générale, c'est prendre parti; c'est se situer au carrefour d'une foule d'intérêts, d'aspirations et de contraintes: exigences administratives, exigences des universités, des corporations professionnelles, des idéologies politiques, du système économique, des syndicats, des étudiants, des départements, des matières, de personnes et de groupes de tous ordres. Et faire des recommandations précises à partir d'une définition de la formation générale, c'est encore plus que prendre parti: c'est s'exposer presque fatalement à la polémique.

Pourtant, il existe de ces questions controversées auxquelles il faut quand même répondre. C'est le défi que nous avons voulu relever, d'autant plus que l'occasion était trop belle: on nous donnait certains moyens (un dégrèvement à mi-temps pour une session) et, surtout, une grande liberté d'action.

> Il est assez facile de définir la formation professionnelle. Celle-ci correspond à des besoins économiques concrets et identifiables, voire même quantifiables, à un domaine déjà organisé, structuré, comportant son histoire, ses méthodes et ses objectifs. Il en va tout autrement de la formation générale, concept vague, passe-partout, dont on use et abuse à souhait et qu'on utilise surtout dans les textes et les discours officiels, à la manière d'autres mots magiques comme par exemple, bonheur, justice et liberté. De par son ambiguïté même, la formation générale se prête à tout. Cela veut-il dire qu'elle ne se prête à rien? La formation générale est-elle n'importe quoi? (p. 2).

La réponse des auteurs consiste alors à définir la formation générale comme

> une formation globale de la personne ayant à vivre en société, formation dont les composantes ne sont le propre d'aucune discipline en particulier mais qui résulte de l'action conjuguée de leur ensemble, et qui a pour but de développer des aptitudes maximales d'adaptation et de contrôle, soit de jugement critique, de responsabilité et d'action, face au changement, c'est-à-dire aux interactions de tous les facteurs, internes et externes, qui agissent sur l'individu, la société et le milieu (p. 24).

Le but le plus largement conçu qu'on puisse assigner à la formation générale, c'est de favoriser chez l'élève une authentique "participation au changement", grâce à l'équilibre de l'adaptation (au changement) et du contrôle (du changement). Cette participation comporte "trois plans essentiels: celui d'une initiation à un héritage culturel commun (qu'il tienne du savoir spéculatif, pratique ou artistique), celui d'une distanciation face à cet héritage, et celui de l'intégration qui, synthétisant les deux premiers plans, débouche sur une

pratique" (p. 25). On peut ajouter que celle-ci comprend, entre autres éléments: "découverte de solution nouvelle, participation communautaire et sociale, adaptation au discontinu, (...) à la vie dans toute sa complexité", etc. (p. 26).

S'efforçant alors de rattacher ces notions à la réalité pédagogique, le comité ad hoc se demande: en quoi ou comment une matière d'enseignement est-elle formatrice? A quoi reconnaît-on un cours de formation générale? Or, la solution n'est pas des plus simples: en effet, "un véritable cours de formation générale est celui qui, par ses objectifs, son contenu et ses méthodes, se rapproche le plus de l'esprit, du sens global des huit thèmes" (p. 28) dont l'énumération va suivre et autour desquels se groupent une quarantaine de réalités désirables (d'après les conclusions d'une enquête menée auprès du personnel du collège. (Les éléments 4 et 7 seuls seront cités au complet.)

1) Orientation

2) Développement personnel

3) Préparation à la formation professionnelle (technique ou universitaire)

4) Ouverture sur le monde

Occasion d'échanger, de communiquer; ouverture aux autres, à la société.
Apprentissage de la langue française.
Adaptation et recherche d'identité.
Compréhension de la société; vue d'ensemble, synthétique.
Conscience sociale; conscience critique; distanciation.
Engagement social; intérêt à la chose sociale; implication.

5) Accumulation de connaissances générales

6) Base d'une formation permanente

7) Formation intellectuelle

Jugement; esprit d'analyse; objectivité; compréhension.

8) Développement de la société (p. 27-28).

Voilà donc, sauf erreur, un critère complexe propre à guider le jugement de quiconque s'interroge sur la part de formation générale qui caractérise un projet, une politique, un programme, etc. Cependant, le comité croit qu'il serait peu opportun de s'en servir pour comparer entre elles - et peut-être pour sérier - les différentes matières d'enseignement: "le plus sage ne serait-il pas de prendre le cégep tel qu'il est actuellement et de travailler avec ceux qui s'y trouvent?" (p. 26). Car "ce qui fait la spécificité (...) du cégep, c'est (...) de dispenser une formation générale (et d'y parvenir) en grande partie par le biais d'un enseignement spécialisé" (p. 28). Tous les éducateurs en sont conjointement responsables.

Signalons aussi que les auteurs ne semblent pas loin d'affirmer la relativité de la notion même de formation générale (ou, dirions-nous, fondamentale), notamment dans le passage suivant:

> Y a-t-il des matières plus formatrices que d'autres? Ce qui est utile à "gagner" sa vie, par exemple, est-il plus ou moins "rentable" que ce qui sert à en connaître la signification, à développer les autres dimensions de la personne, à devenir polyvalent? (p. 26).

Enfin, dès après la Présentation, le comité avait consacré un court chapitre à La formation générale dans les rapports officiels sur l'enseignement collégial (1964-74).

5

LE SECTEUR UNIVERSITAIRE

Outre notre centration délibérée sur l'enseignement collégial, trois raisons peuvent expliquer la brièveté de ce chapitre consacré au secteur universitaire: c'est, tout d'abord, le peu de travaux qui s'y sont déroulés sur le thème de la formation fondamentale - si on en croit la documentation - et c'est l'apparente absence de toute enquête ad hoc, qui aurait fait pendant à celle dont les résultats sont exposés ci-dessus pour le collégial. Enfin, notre procédé de répartition de la matière a logé ailleurs un bon nombre d'éléments de grande importance qui concernent directement l'enseignement supérieur (voir le début de la section 5.2, Quelques documents spécifiques).

Le peu que ce chapitre offrira consiste en un aperçu de l'évolution de l'idée de formation fondamentale dans l'Université québécoise, après quoi seront résumées quelques études provenant d'organismes oeuvrant à ce palier, mais non d'établissements particuliers.

On trouvera un exposé substantiel sur la situation actuelle des universités québécoises en rapport avec la formation fondamentale dans une étude de Robert (1987); ce travail donne un aperçu plus que sommaire de l'un des ouvrages les plus souvent cités sur le sujet, le Rapport Dion (Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, 1979).

5.1 UNE LENTE ÉVOLUTION

Que le souci de la formation fondamentale gagne du terrain à l'Université - comme dans tout le système d'éducation - cela paraît indiscutable. Mais le mouvement paraît être réglé par des motifs et

suivre un rythme assez différents de ce qu'on observe au collégial: d'où l'intérêt d'un examen particulier. À défaut d'un historique consistant, voici quelques perceptions et impressions rapides sur l'allure et sur les faits marquants de l'évolution récente.

Certains parleraient plutôt d'un très lent éveil; ils ajouteraient que l'intérêt pour la formation fondamentale ne pouvait guère, dans l'ensemble des facultés et départements, progresser plus rapidement que l'intérêt - encore hésitant - à l'égard de tout ce qui a trait à l'art d'enseigner, aux sciences de l'éducation. Quant aux facultés qui se consacrent expressément à ces sciences - et dont le prestige sur le campus n'est peut-être pas toujours le plus éclatant - rien n'indique qu'elles aient joué un rôle déterminant dans le vaste courant de la formation fondamentale au Québec.

3.1.1 De la crise des préalables à celle du savoir

Au cours de la période qui débute avec la création des cégeps - en 1967 - et qui semble devoir se prolonger après la rédaction de ce rapport - en 1988 - l'émergence de la conscience pédagogique dans l'enseignement supérieur peut se schématiser très simplement, si on accepte de sacrifier les nuances. Dès le début des années 1970, la réforme globale du système d'éducation - préparée par le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966) - propage l'"explosion scolaire" jusqu'au premier cycle de l'Université. Or, si les premières cohortes de sortants de l'enseignement collégial renouvelé y suscitent l'anxiété générale, c'est peut-être moins par le nombre que par la qualité. On juge la population de nouveaux étudiants moins motivée et beaucoup moins bien préparée que sous le régime précédent d'études pré-universitaires (celui où prédominaient les "études classiques"). La faiblesse est surtout manifeste dans les connaissances générales des jeunes et dans leur capacité de comprendre et d'utiliser le langage écrit, et rien ne compense entièrement cette détérioration, puisque c'est aussi l'insuffisance des capacités en mathématiques et en sciences qu'on déplore chez ceux qui optent pour une spécialisation autre que "scientifique" au sens traditionnel (génie, médecine, chimie, etc.). L'Université dénonce alors le caractère trop spécialisé des programmes pré-universitaires, leur peu d'ouverture sur une véritable culture, et elle reconnaît sa part de responsabilité: c'est, en effet, au régime des "préalables" - ces cours spécifiques que l'élève aura dû choisir et suivre à une étape de sa carrière scolaire pour être admissible, à l'étape subséquente, dans tel programme spécifique - qu'on peut attribuer en grande partie la tendance à la spécialisation précoce et à l'appauvrissement culturel. Le remède semble donc évident: il consistera, tout d'abord, à rendre moins strictes et moins tatillonnes les exigences des structures d'accueil supérieures, de telle sorte que l'enseignement pré-universitaire puisse songer à former des personnes et

non seulement des spécialistes aux vues étriquées. Et pour que la réforme soit réalisable, à toutes fins pratiques, c'est l'enseignement du premier cycle au complet qui doit relâcher sa spécialisation.

Puis, dans un deuxième temps, l'université réfléchit sur la spécialisation comme phénomène intéressant en lui-même, dans une perspective épistémologique et anthropologique autant que socio-professionnelle et même économique. On découvre alors et on prend la résolution de corriger l'hyperspécialisation (ou "surspécialisation") des études universitaires, tandis qu'on s'interroge sur le morcellement (ou "émiettement") qui caractérise la croissance du savoir lui-même; corrélativement, on met en question la mystique de la "recherche" universelle, qui se modèle ou feint de se modeler sur la démarche hypothético-déductive des sciences physiques modernes. C'est là, semble-t-il, qu'on en est aujourd'hui.

Compte tenu de cette genèse, il n'est pas surprenant de constater que, dans les cercles universitaires où l'on s'intéresse à un aspect ou l'autre de la formation fondamentale, l'expression même, loin d'être systématiquement utilisée, l'est encore moins que dans les milieux du collégial.

5.1.2 Quelques interventions remarquées

Parmi les interventions significatives qui ont jalonné cette évolution, on peut rappeler les suivantes.

1972-1976. Durant cette période, sous le titre Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, le Conseil des universités publie un important rapport en quatre volumes où les problèmes d'éducation, de formation ou de pédagogie sont traités en quelques paragraphes. Mais pour quiconque sait lire, le virage de l'Université officielle vers un enseignement délibérément éducatif est amorcé. (Voir la section 5.2).

1973. La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke met en place le programme PERFORMA pour le perfectionnement des membres du personnel des établissements du collégial; au cours des quinze années suivantes, on y compte un total de six mille inscriptions (Croteau, 1988). Ainsi, indirectement - et même parfois directement, comme on aura pu le noter au chapitre précédent - une initiative d'une université aura joué un rôle non négligeable dans la formation fondamentale au collégial, mais sans exercer, semble-t-il, aucune influence similaire au palier supérieur.

1979. C'est la parution du Rapport Dion (Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval), la plus citée, peut-être, des grandes études québécoises sur la réforme universitaire.

1980. Lors d'une journée d'étude à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Pierre Angers prône, comme condition de la formation fondamentale au premier cycle, une réorientation de l'effort collectif pour développer le savoir. (Voir le Chapitre 7).

1983. Jean-Guy Paquet, alors recteur de l'Université Laval, présente sobrement la formation fondamentale comme un nécessaire facteur d'adaptation et d'efficacité dans la vie professionnelle. (Voir le chapitre 7). Cette prise de position contraste, est-il besoin de le souligner, avec les discours de l'époque précédente sur la mission grandiose de l'Université productrice et gardienne du Haut Savoir.

1986. Le 18 novembre, le Conseil des universités annonce aux autorités des différents établissements son intention d'"élaborer un avis" en vue d'une éventuelle "politique de la formation de premier cycle". Il sollicite leur collaboration et leur propose d'amorcer celle-ci en formulant leurs "réactions" à l'égard de deux textes (brièvement analysés plus loin: Bonin, 1987; Brunet, 1987; les dates sont celles de la source utilisée) qui réclament des réformes profondes et urgentes dans l'enseignement supérieur, principalement au premier cycle. Le porte-parole du Conseil affirme que celui-ci est "assez généralement d'accord avec la philosophie" sous-jacente (lettre de Jacques L'Écuyer, président du Conseil, reproduite dans: Service des études de premier cycle, 1987, Cahier 2, p. 5). Ces deux documents, après avoir ainsi servi de base à une consultation officielle et formelle "au sommet", devaient être fort remarqués et alimenter d'importants débats relatifs au genre de formation à donner aux étudiants - avec ou sans l'étiquette "fondamentale". Ajoutons que - d'après son Plan de travail - le Conseil comptait poursuivre en 1987-1988 son "étude sur la formation de premier cycle".

1987. Comme préparation à un colloque sur Les orientations du premier cycle, l'Université du Québec publie une volumineuse documentation qui met en vedette, outre les réflexions percutantes de Bonin (1987) et de Brunet (1987), des extraits de divers rapports axés sur la formation des jeunes.

1987. Le mois de janvier de cette même année voit la fondation, à l'Université Laval, du Groupe de réflexion et d'étude sur la formation fondamentale. Le GREFF, multidisciplinaire en principe, n'était constitué, à l'origine, que de deux professeurs du Département d'administration et politique scolaires (de la Faculté des sciences de

l'éducation) et d'un étudiant; il vise "comme objectifs à moyenne portée, (...) l'identification des principes, de la nature et des buts de la formation fondamentale à l'université et en sciences de l'éducation et la formulation des moyens appropriées pour y parvenir" (texte de présentation). La première intervention du groupuscule semble avoir consisté à diffuser, dès le mois de juin, une étude signée par un de ses membres, Marcel Robert, sur La surspécialisation des programmes de premier cycle à la Faculté des sciences de l'éducation (voir le chapitre 7).

1988. En avril, à l'occasion d'un "colloque tenu à l'Université de Montréal sous les auspices de la Faculté des Arts et des Sciences", Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, s'applique à démontrer l'urgence d'un effort vigoureux pour substituer à la spécialisation mesquine une véritable formation des étudiants, qualifiée par lui de "fondamentale", même si l'allocution porte le titre suivant: La formation générale: un défi commun (voir le chapitre 7).

5.2 QUELQUES ÉTUDES SPÉCIFIQUES

Cette section rendra compte de quatre études centrées sur l'enseignement supérieur et produites par des groupes oeuvrant dans ou pour ce milieu. Dans certains des rapports présentés au chapitre 2, on trouvera également des passages ou des aspects d'importance majeure qui s'y rapportent directement, parfois longuement. Tel est le cas, en particulier, du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966), du Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975) et du Livre blanc sur le développement culturel (Comité ministériel permanent du développement culturel, 1978). Quant aux interventions des particuliers, on en fait état au chapitre 7; mentionnons celles d'Angers (1980), Paquet (1983), Bonin (1987), Brunet (1987), Robert (1987) et Ryan (1988).

5.2.1 Sur les objectifs de l'enseignement supérieur

En 1972 commence la publication par le Conseil des universités d'un volumineux rapport intitulé Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, qui traite surtout organisation et finance, mais qui n'est pas exempt de toute prise de position sur la formation à procurer aux étudiants.

Le Conseil regrette qu'on ait "détourné le collégial de son objectif fondamental, qui est d'assurer une formation générale solide, préalable dont aucune étude universitaire ne peut faire l'économie". Il en est résulté que, "faisant suite souvent à une spécialisation précoce, le premier cycle a (...) tendu vers une sorte de surspécialisation" (t. 3, p. 38). Il importe donc qu'on s'entende sur une plus judicieuse répartition des fonctions, comme la suivante: l'enseignement collégial préuniversitaire offre aux élèves "un complément de formation générale et la base de la spécialisation qu'ils envisagent de prendre à l'université", tandis que celle-ci "donne le complément de cette base et permet à l'étudiant de poursuivre sa spécialisation" (t. 2, p. 14, note infrapaginale).

Le Conseil annonce également qu'il assume "dans leurs grandes lignes" (sans autres précisions) les vues d'un groupe de l'Université Laval sur "le rôle et les objectifs généraux du premier cycle universitaire". Voici la liste de ces derniers, que nombre d'éducateurs, semble-t-il, ne désavoueraient pas pour le palier collégial lui-même:

> Le premier cycle des études universitaires a comme objectifs généraux de permettre à l'étudiant:
>
> 1. d'être l'agent principal de sa formation;
>
> 2. de progresser suivant son dynamisme personnel;
>
> 3. de s'orienter graduellement à partir d'une formation de base vers une spécialisation admettant des degrés divers;
>
> 4. d'acquérir la méthode, les concepts et les principes fondamentaux propres à au moins une discipline ou un champ d'études;
>
> 5. de développer des habitudes de travail qui favorisent le jugement critique, l'esprit novateur, et rendent capable d'une éducation continue;
>
> 6. d'acquérir une formation qui prépare au travail interdisciplinaire, à la mobilité occupationnelle et à la perception des problèmes que posent

l'état actuel et le développement de la société (t. 2, p. 15).

Le texte dont il sera question ci-après propose d'ajouter à l'énumération un septième élément:

"7. développer des intérêts pour des activités artistiques créatrices."

Mais la portion du rapport la plus explicite au sujet de la nature et des conditions de la formation est simplement présentée en appendice, sans aucune sanction de la part du Conseil, sous le titre Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités (7 décembre 1972). Ce texte pourrait donc aussi bien être analysé en marge de la documentation officielle, puisqu'il demeure, techniquement, l'oeuvre de quatre personnes: René Hurtubise, Lorenzo Roy, Pierre W. Bélanger et André Turmel.

Les auteurs, après bien d'autres, situent le problème de la formation en relation avec l'évolution des savoirs, mais avec une nuance importante: ils manifestent leur sympathie pour les mouvements qui contestent l'hégémonie de la connaissance de type scientifique dans le monde actuel.

Surtout, le comité déplore la "rigidité" des programmes d'études de l'enseignement collégial, qui s'explique au moins en partie par le caractère "très spécialisé" des "profils" (configurations réglementaires de cours préalables) exigés pour l'admission à l'université (p. 68). "Dans une société où la différenciation des occupations ne montre pas de signe d'arrêt, il devient important que les études collégiales visent d'abord et avant tout à créer une culture commune dans une population que le travail aura tendance à éloigner les unes des autres" (p. 69, sic).

Quant au premier cycle universitaire, on devrait songer, dans un contexte général d'éducation permanente, à l'abréger et à le rendre plus polyvalent, suite à un enseignement collégial "qui serait moins spécialisé et qui n'engagerait pas immédiatement l'étudiant dans des choix presque définitifs" (p. 53). C'est que, "de plus en plus, parallèlement aux poussées vers la spécialisation, se développe un besoin très grand d'unification. (...) Un nouvel esprit scientifique (...) pointe, et" on aurait tort de "le répudier en y voyant la renaissance du vieux mythe de la possession universelle du savoir" (p. 53).

Parmi les conséquences pratiques de l'assouplissement des programmes - et aussi des mentalités, sans doute - le comité "(croit) que l'université devrait mettre sur pied un certain nombre de cours de récupération de niveau collégial" (p. 70).

Enfin, "la fonction de spécialisation devrait être plus spécifiquement réservée aux deuxième et troisième cycles d'études supérieures" (p. 69).

5.2.2 Deux rapports de la Commission d'étude sur les universités

En 1979, la Commission d'étude sur les universités créée par le Gouvernement du Québec produit, par deux de ses comités, autant de rapports où le souci de former l'étudiant trouve facilement son compte.

Les considérations du Comité de coordination (Commission d'étude sur les universités, 1979a) portent, en particulier, sur le savoir contemporain et sur les buts de la formation universitaire.

Le Comité déplore de voir sévir partout le morcellement excessif des savoirs - ainsi que des spécialisations professionnelles - mais il estime que rien dans cette évolution, si caractéristique de notre époque, n'est vraiment inévitable; que rien même des excès qu'on observe n'est inhérent au progrès des sciences, des arts ou des techniques. Ainsi, "il existe plus d'un champ du savoir où on peut parvenir à la maîtrise d'une théorie ou d'une loi par l'étude réfléchie d'un petit nombre de phénomènes soigneusement sélectionnés". Et il faut contester "le postulat voulant que les disciplines modernes (...) progressent par matières accumulées" (p. 34).

Quant aux buts de la formation universitaire, les membres du Comité se demandent si celle-ci doit "demeurer essentiellement professionnelle ou (s'il faut) au contraire envisager une orientation vers une culture plus ouverte" (p. 125). C'est que, d'une part, la spécialisation largement accrue de la majorité des tâches et responsabilités professionnelles constitue un fait indéniable et une exigence à respecter. D'autre part, "la fréquentation trop exclusive d'un domaine du savoir finit par créer un cloisonnement perceptif", dont les inconvénients sont de plus en plus généralement reconnus (p. 128). Apprentissage d'une spécialisation d'une part, et besoin d'une vue d'ensemble - qui favoriserait le retour à des valeurs essentielles- représentent donc deux tendances qu'il faut concilier, même si le défi paraît redoutable.

Mais on ne peut pas simplement "juxtaposer à la formation professionnelle une formation générale sans rapport avec le domaine de la profession" (p. 131). Les auteurs expliquent alors comment les maîtres, à l'université, peuvent et doivent "élargir la vision à partir du centre d'intérêt professionnel" choisi par l'étudiant, afin que celui-ci puisse "prendre part de façon consciente à l'aventure technique, culturelle, scientifique, spirituelle où gravitent toutes les notions (sic: "nations"?) et qui entraîne toutes les collectivités" (p. 132).

Quant au rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (Commission d'étude sur les universités, 1979b), il faut savoir qu'il ne porte pas sur une quelconque formation en pédagogie qu'on pourrait offrir au personnel des facultés, mais bien sur la préparation dans le cadre universitaire des futurs enseignants des écoles primaires et secondaires.

Les diplômés du collégial qui aspirent à enseigner aux jeunes reçoivent donc désormais à l'université leur "formation initiale", celle qui doit leur permettre d'occuper un poste de travail dans une école. De quoi cette formation sera-t-elle faite? Le comité expose ses vues en décrivant une "formation de base" qui vise, sans doute, à outiller le futur enseignant en fonction directe de ses tâches éventuelles: c'est la composante "professionnelle", qui comporte, par exemple, l'étude des théories et des lois de l'apprentissage, la "maîtrise des matières à enseigner", etc. Mais cette formation de base "doit (aussi) favoriser un haut niveau de culture, en sciences, en arts, (dans) la maîtrise de la langue maternelle et la connaissance d'une langue seconde. La culture de l'enseignant devrait comporter notamment une sensibilisation à la composante technique de la culture contemporaine" (p. 23).

De plus, "la formation de base des enseignants doit très certainement être plus qu'une information. Il faut qu'elle soit une analyse critique, une synthèse et une évaluation des connaissances" et qu'elle préserve "un équilibre entre la formation personnelle et la formation professionnelle" (p. 24).

Enfin, sensibles autant que leurs collègues du Comité de coordination aux inconvénients de l'hyperspécialisation, les auteurs estiment qu'"une formation de qualité doit favoriser des activités de synthèse des connaissances" (p. 23), notamment grâce au caractère "pluridisciplinaire" des études. Il y aurait lieu cependant que les adeptes des méthodes dites pluridisciplinaires s'efforcent de "préciser ce qu'on entend par ce terme: s'agit-il de formation humaine, de formation psychopédagogique, de polyvalence, de mobilité, d'adaptabilité, etc.?" (p. 91).

Les contestations sémantiques peuvent donc porter sur d'autres termes que celui de "formation fondamentale"!

5.2.3 Un document de travail sur la formation fondamentale

Une façon originale de concevoir la formation fondamentale est exposée dans un texte (non publié) produit par un Groupe de travail de la Commission de l'enseignement supérieur (1979) du Conseil supérieur de l'éducation. Il s'agit seulement de quelques "pistes" qui ont trait au premier cycle universitaire, mais il n'est pas malaisé de généraliser.

En vue de produire un schéma de ce que pourrait ou devrait être cette formation fondamentale, les auteurs bâtissent leur argumentation en tablant sur deux ordres de facteurs: les contraintes "externes", liées à l'environnement, et les exigences "internes", celles de l'élève.

Les contraintes externes comprennent, en particulier, les règlements relatifs à l'organisation du travail, la situation concrète de tel établissement scolaire et peut-être surtout la structure ou, si on préfère, la "logique" des différents savoirs, résultant de nombreuses circonstances qu'on n'a guère le pouvoir de modifier (p. 11). À ce propos, les auteurs font remarquer qu'il est "extrêmement difficile" de parvenir à une "vision intégrée" (p. 19). Quant aux exigences internes, elles comprennent les "valeurs" de l'étudiant, "ses motivations, ses ambitions, ses raisons de vivre, son intelligence, son affectivité, etc."

Il faut donc trouver un équilibre entre ces deux ensembles de considérations: d'une part, l'environnement éducatif doit tenir compte de l'environnement global dans lequel l'étudiant se meut et, d'autre part, répondre aux besoins les plus profonds de chacun. "Il faut alors parler de pédagogie, de conditions où s'insère le cheminement éducatif, de relations professeurs-étudiants, d'activités qui rejoignent la personne dans son intégralité" (p. 12).

Les auteurs décrivent alors les objectifs de la formation fondamentale en donnant priorité aux éléments affectifs ou subjectifs: connaissance de soi, autonomie, conscience sociale, conscience des valeurs, service à la communauté, etc. (pp. 17-20). Ils y font correspondre, du côté de l'organisation éducative, des moyens ou conditions de même ordre: "être attentif" aux valeurs et à la logique des apprentissages, mettre l'accent sur la dimension sociale, etc. Les composantes cognitives de la formation font l'objet de certains développements, mais on insiste moins sur le contenu des programmes que

sur les conditions d'assimilation par les personnes vivantes, les étudiants d'ici, aujourd'hui.

Il n'est pas sans intérêt de noter enfin, sur le plan du vocabulaire, la parenté qui semble parfois s'établir dans le texte entre "fondamental" et "essentiel".

5.2.4 Une formation pour ceux qui formeront les autres

En 1987, le Conseil des universités reçoit le rapport de son Comité de l'étude sectorielle en éducation, intitulé Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec: une analyse de la situation d'ensemble.

Le comité consacre un grande part de sa réflexion à la question des "programmes de formation", tout particulièrement ceux du premier cycle. Parmi les quatre "principes de base d'un cadre de développement à promouvoir", le comité estime nécessaire d'"augmenter le niveau d'exigences des cours et des programmes", mais il semble attacher encore plus de prix à une "(amélioration de) la formation générale dispensée aux futurs enseignants au niveau du baccalauréat" (p. 38); il cite à ce sujet divers rapports américains et québécois.

Cette transformation signifie, tout d'abord, qu'il faut s'employer à reviser - et c'est "urgent" - "les objectifs du premier cycle universitaire, en éducation comme dans tous les autres secteurs, afin d'une part de permettre aux étudiants de parfaire leur culture générale et d'autre part de leur fournir des bases à la spécialisation, c'est-à-dire des méthodes et des outils de travail intellectuel, autant qu'un début de spécialisation" (p. 39).

Rien, d'ailleurs, n'est plus facile à justifier. Après avoir cité longuement (p. 40) le Comité des affaires académiques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) au sujet des conditions de travail qui seront vraisemblablement celles des enseignants de demain, les auteurs recommandent "que les programmes de formation initiale des enseignants visent désormais à une préparation plus générale rendant le futur enseignant capable d'intervenir dans plus d'une discipline, à plus d'un ordre scolaire le cas échéant et dans des milieux autres que le milieu scolaire" (p. 41).

La réforme envisagée implique, à plus forte raison, que l'on s'abstienne d'offrir, au premier cycle, "des spécialisations de deuxième

niveau" comme l'administration scolaire, la technologie éducative ou la mesure et l'évaluation (...)" (p. 41).

Sans doute les obstacles à surmonter vont-ils "demeure(r) importants", sur l'actuel marché du travail comme "à l'intérieur" de l'université, "où il faudra lutter, entre autres, contre le mode de gestion des programmes, le prestige de la recherche, qui relègue au second rang l'enseignement, et contre l'éclatement des disciplines, des départements" (p. 39).

Mais l'enjeu ne doit pas être sous-estimé:

> S'il est un secteur de l'université où (la réforme du premier cycle) aurait des retombées importantes pour la société, c'est bien celui de la formation des enseignants. C'est par leur canal que l'université a les impacts les plus directs sur la qualité de l'enseignement aux générations successives des jeunes élèves québécois. Cette conclusion est aussi celle des rapports américains déjà cités (...), parus depuis le célèbre A Nation at Risk, il y a quatre ans. La tendance qui émerge, à cet égard, est de vouloir modifier la structure de formation des enseignants, de reporter la formation professionnelle au 2e cycle - du moins pour une catégorie d'enseignants - et d'exiger comme condition d'accès un baccalauréat en arts et sciences (p. 60).

6

GROUPES ET ORGANISMES DIVERS

Ce court chapitre rappelle la contribution de trois groupes ou organismes autres que des établissements scolaires et dont l'activité - recherche ou services divers au monde de l'éducation - déborde un ordre d'enseignement particulier: la Commission d'étude sur la formation des adultes, ou Commission Jean, le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.) et le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.).

6.1 DES ACTIVITÉS DE RECHERCHE ET DE SERVICE

Nous rappellerons brièvement le rôle de ces organismes avant de résumer, dans la section suivante, deux rapports qui en émanent.

6.1.1 La commission Jean

La Commission Jean n'a existé que de 1980 à 1982. Le volumineux rapport qu'elle livrait au terme de son mandat vise, conformément à celui-ci, l'éducation des adultes avant tout, mais ses considérations relatives à l'éducation sur mesure et même au contenu de l'éducation en général prêtent facilement à transposition. En 1984, le Gouvernement du Québec faisait connaître ses propres intentions dans un "énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes", sous le titre Un projet d'éducation permanente. On y lit: "Sans adopter intégralement l'approche philosophique et la démarche organisationnelle proposées par le Rapport, le présent énoncé de politique répond à l'essentiel des attentes qui y sont exprimées et qui rejoignent celles des populations qui ont été consultées" (pp. I-II).

6.1.2 Le Conseil supérieur de l'éducation

Au chapitre 2, l'analyse du Rapport Nadeau (Le collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, 1975) et celle du Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation (La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, 1984) ont déjà montré le rôle absolument primordial du Conseil supérieur de l'éducation dans l'établissement et l'évolution des idées qui sous-tendent l'essor de la formation fondamentale. Ce chapitre veut mettre rapidement en lumière d'autres facettes de la pensée du Conseil: on verra, tout d'abord, une mise au point sur la notion de formation fondamentale et sur la terminologie qui s'y rattache, puis une étude qui, à travers l'enseignement des sciences humaines, touche aux fondements du système scolaire.

Dès 1985, le Conseil avait transmis au ministre de l'Éducation un "avis" intitulé Le régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base; et c'est cette dernière expression qui y était employée tout au long du document, plutôt que formation fondamentale. Il convient de noter que le contexte était celui de l'organisation scolaire et ne prêtait guère aux grandes déclarations sur les buts de l'éducation.

Mais, dans son Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation" (L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, 1987a) le Conseil va beaucoup plus loin dans la voie du relativisme. Dans un premier chapitre intitulé Une solide formation fondamentale pour tous, le Conseil fait état des "mutations généralisées" qui caractérisent notre société et du "bagage somme toute important de connaissances et d'attitudes de base" dont on a besoin pour voter aux élections, faire un rapport d'impôt, signer lucidement un contrat, se lancer en affaires, etc. Et il enchaîne: "Que dire aussi, peut-être surtout, de ces tâches fondamentales que sont la mise en ménage, l'éducation des enfants et l'apprentissage du vieillissement, dans des sociétés dont les rouages sont devenus si complexes?" (pp. 14-15). On aura remarqué, dans la phrase précédente, le "peut-être surtout" et la prise de distance par rapport au souci coutumier de la préparation professionnelle. Mais voici du relativisme explicite à souhait:

> Ce dont les individus ont le besoin le plus pressant, c'est d'une solide formation fondamentale. La chose compte ici plus que les mots et, si ces derniers sont parfois hésitants - "formation de base", "formation fondamentale", "formation générale" -, ce qu'on évoque est généralement net. Dans son rapport annuel 1983-1984, le Conseil avait proposé d'appeler formation fondamentale "l'ensemble des apprentissages essentiels

(dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société". À la manière d'autres analogues, cette définition indique bien que ce qui est visé, c'est tout autre chose que l'éparpillement ou la seule acquisition de savoirs parcellaires ou "pointus"; bien plutôt des savoirs et des habiletés qui rendent capable de comprendre les choses par fond, d'établir des liens entre elles, d'appréhender suffisamment les structures des savoirs et des compétences pour en comprendre les diverses facettes et les prolongements, toutes choses qui supposent que la personne même a été rejointe par les connaissances et les compétences acquises (...).

Plus que jamais, une éducation qui ne réussirait pas à faire acquérir les habiletés de base de la connaissance, de la compréhension et de l'application, de l'analyse et de la synthèse, de l'évaluation et de l'esprit critique ferait immanquablement long feu. Plus que jamais, les individus ont besoin de maîtriser les outils de base de la pensée et de l'expression, les langages nécessaires à une insertion sociale consciente et libre, les connaissances sans lesquelles la compréhension de la vie quotidienne est elle-même difficile (...).

Les exigences de la formation fondamentale sont contemporaines et tout à fait "modernes". À cet égard, elles intègrent autant l'accès aux langages et aux dimensions de la culture actuelle que le développement de la conscience historique et la maîtrise d'instruments de base comme les langues et les arts qui, de tout temps, ont permis l'accès aux diverses formes du savoir et de la culture. Elle ne se réduit pas davantage au seul univers des connaissances; elle comprend le développement d'attitudes et d'aptitudes devenues singulièrement nécessaires comme l'autonomie, l'initiative, la créativité, la capacité d'analyser et de décider, l'aptitude à la confrontation critique, la conscience des enjeux éthiques, la capacité d'accueillir la nouveauté et la différence, l'aptitude à agir efficacement sur son environnement.

D'autre part, le Conseil réaffirme l'universalité d'une conception de la formation fondamentale qui demeure dans l'esprit de son fameux rapport de 1983-1984:

> Traduit(e) selon les objectifs propres de chaque ordre d'enseignement, la formation fondamentale prend évidemment des accents différents. Au niveau de la scolarité obligatoire, elle prend surtout la forme des apprentissages et des initiations de base. Au collégial, où les étudiants se concentrent déjà dans des secteurs des savoirs et des techniques, c'est davantage au contenu des cours communs et au niveau de saisie des fondements et des principes des savoirs et des techniques que l'on fait référence quand on parle de formation fondamentale. À l'université, où les orientations professionnelles se précisent, la formation fondamentale désigne davantage l'aptitude à aborder les savoirs spécialisés dans des horizons qui demeurent ouverts à l'universel et, le mot demeure valide, à des préoccupations humanistes. Une même visée transversale demeure: celle qui concerne l'aptitude à situer les acquisitions particulières dans l'ensemble des savoirs et à les intégrer dans l'ensemble du potentiel personnel (p. 15).

Il est impossible de faire état ici des déclarations subséquentes sur le même thème. La section 6.2.2 fera plutôt écho aux vues du Conseil sur le vieux problème du régime des préalables (au secondaire en vue du collégial et au collégial en vue de l'université); on y remarquera du même coup certaines intuitions qui prennent tout leur sens lorsqu'on admet l'éventualité d'une prolongation généralisée des études chez les jeunes.

6.1.3 Le C.A.D.R.E.

Au cours des années quatre-vingts, la formation fondamentale a motivé une bonne partie des travaux du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE): contribution à diverses sessions de perfectionnement en cette matière, élaboration de la série de rapports dont celui-ci est le quatrième - après ceux de Laliberté (1984, 1987) et de Gingras (1985) et avant celui qui doit exploiter la

documentation de l'Angleterre - constitution d'un dossier bibliographique(1), enfin construction d'une batterie originale de questionnaires connue sous le sigle JAFF: Jalons pour l'Analyse de la Formation Fondamentale. Structuré sur le modèle d'un prototype de l'American College Testing, mais repensé et refait en entier en fonction des exigences socio-culturelles et même de l'actualité au Québec, le JAFF est le seul instrument psychométrique, sauf erreur, à s'inscrire explicitement dans le rayon d'attraction de la formation fondamentale. En outre, comme tout instrument de mesure et à la différence d'une théorie, il touche directement la réalité, c'est-à-dire, en l'occurrence, le comportement des élèves réels: d'où le sens précis, bien que restreint, que prend alors la notion générale de formation fondamentale. C'est pourquoi, sans doute, les réflexions qui ont précédé, accompagné et suivi la construction du JAFF, en liaison avec le milieu, ont joué un rôle particulier dans la formation de la pensée commune. Nous en dirons donc quelques mots, sans prétendre remplacer les présentations plus spécifiques (Gadbois, 1987; Gingras, 1988).

Le JAFF, d'après le manuel de la version expérimentale de 1987, est conçu pour permettre

> d'évaluer, principalement chez les étudiants de l'enseignement postsecondaire, un aspect important de la "formation fondamentale": la capacité d'utiliser des connaissances de diverses provenances pour formuler des jugements personnels à l'égard de situations de la vie courante. Le JAFF
>
> - s'intéresse aux relations humaines, à l'utilisation des techniques, à l'activité artistique;
>
> - contient des hypothèses et des opinions discutables afin de stimuler la réflexion;
>
> - fait appel à l'"activité mentale supérieure", notamment à la pensée critique. (...)

(1) On peut consulter ce dossier au centre de documentation du CADRE.

> Un test, dans son acception la plus courante, renseigne sur des caractéristiques d'individus, à la différence du JAFF, dont les données les plus sûres concernent plutôt des groupes. Il n'en reste pas moins que, formellement et en principe, les quinze questionnaires encore expérimentaux partagent les attributs essentiels des tests psychométriques (pp. 1-2).

Il va sans dire que la mise au point d'un "instrument de mesure" portant sur le jugement personnel - et non sur les "acquisitions scolaires" au sens courant, c'est-à-dire les connaissances et la compréhension - pose des problèmes inédits, notamment celui de la validation la plus élémentaire.

Quoi qu'il en soit, l'"aspect important" de la formation fondamentale dont on vient de lire la définition évoque une conception du Collège de Valleyfield (1987), déjà citée et commentée ci-dessus (section 4.2.4.2, lettre f):

> Être éduqué, c'est avoir assimilé un certain nombre de mécanismes, de valeurs, d'informations qui permettent d'affronter les situations et les problèmes que présente la culture ambiante (p. 12).

On pense aussi à une intuition de Sénéchal (1988) exposée à l'occasion d'un colloque du Collège de Limoilou sur la formation fondamentale. Parlant du succès professionnel, mais dans un contexte propice aux généralisations, l'auteur propose que le rôle de l'expérience dépasse beaucoup celui des "connaissances théoriques et pratiques". Mais il faut prendre garde à sa conception très précise de l'expérience:

> Elle est l'accumulation des connaissances que nous avons tirées des réflexions que nous avons faites sur les gestes que nous avons posés. Si je fais appel à mon expérience, je ne fais pas appel aux vingt ans de gestes posés comme gestionnaire, mais au savoir que j'ai pu accumuler à partir d'une réflexion sur ma pratique. Il est donc plus difficile qu'on pense communément d'acquérir de l'expérience (p. 17).

6.2 DEUX RAPPORTS À PORTÉE GÉNÉRALE

6.2.1 De l'éducation des adultes à l'éducation permanente

En 1982 paraît le volumineux Rapport Jean, c'est-à-dire celui de la Commission d'étude sur la formation des adultes, présidée par Madame Michèle Jean. Le titre et le sous-titre au complet se lisent: Apprendre: une action volontaire et responsable; énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente (Québec, Ministère des communications). Mais une large part des vues exprimées sont aussi valables, avec ou sans adaptations, pour les clientèles "jeunes" du système scolaire.

De quelques termes

Le rapport distingue soigneusement formation de base, formation générale et formation liée à l'emploi.

La formation de base, tout d'abord, est celle qui "permet (...) l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures" (p. 95). Précisons: "les apprentissages de base constituent un minimum vital pour qu'un individu ou un groupe puisse (...) développer son potentiel dans le but de s'approprier les changements sociaux, économiques et culturels actuels" (p. 96). Et encore:

> La formation de base vise l'acquisition de grilles de lecture, de méthodes de travail et de "cadres de référence" ou d'analyse pour que les adultes qui entreprennent de tels apprentissages puissent comprendre et se situer par rapport à la réalité. Dans ce sens, les apprentissages dans le domaine de la formation de base doivent être transférables, c'est-à-dire, par leur caractère essentiel, s'ouvrir à l'universel. (...) Bien que le terme ait été galvaudé, nous pouvons parler ici de polyvalence. (...Celle-ci) renvoie, d'une part, à l'acquisition (...) de connaissances, d'habilités et de comportements visant à faciliter l'entrée dans divers secteurs du travail ou de la vie sociale, et aux possibilités de transferts entre ceux-ci et, d'autre

part, à la liaison organique entre théorie, technologie et pratique (pp. 97-98).

Plus loin, on trouvera également une énumération d'éléments de la formation de base qui a valeur de définition.

La formation générale, pour sa part, comprend la formation de base "comme élément constituant" (p. 98) et "devrait intégrer l'apprentissage de techniques manuelles, de connaissances reliées aux marchés du travail et une formation sociale et culturelle" (p. 323).

Enfin, la formation professionnelle, mieux nommée formation reliée à l'emploi, "en plus de l'acquisition de connaissances techniques reliées à des fonctions de travail dans un champ d'activité, doit comprendre l'acquisition de connaissances sur la situation historique, économique et sociale du milieu de travail et/ou (sic) de la région" (...) Elle "doit permettre aux travailleurs et travailleuses de développer leur compétence fondamentale pour participer aux décisions, en se situant mieux dans l'environnement économique, social et politique, afin d'agir sur la finalité du travail, l'environnement, les structures politiques, économiques et sociales" (p. 323).

La formation de base

Les commissaires estiment que l'état de la formation de base dans la population pose un sérieux problème. D'une part, en effet, l'acquisition de cette formation pourrait coïncider, grosso modo, avec l'achèvement des études secondaires, ce qui n'est pas le fait de la majorité (p. 96); d'autre part, les ressources massives qu'on a consacrées à l'expansion de l'éducation primaire et secondaire ne doivent pas faire oublier que les besoins en matière d'éducation sont eux-même en expansion, en raison de l'évolution accélérée de notre monde, notamment aux points de vue technologique et économique. L'adaptation aux réalités nouvelles requiert une somme de connaissances toujours croissante, sans parler de la capacité de juger et des autres aspects de la formation (p. 99). D'où l'importance - qualitative et même quantitative - des recommandations formulées à ce chapitre. La recommandation 2, en particulier, peut équivaloir à une longue définition descriptive de la formation de base. En voici quelques éléments (huit "objectifs" sur dix-sept):

La Commission recommande:

2. Que les objectifs de la formation de base soient les suivants, et que, selon ses besoins, l'adulte en privilégie un ou plusieurs, aux différentes étapes de sa vie:

A) de façon générale:

a) <u>la découverte de ses ressources</u>:

permettre à l'adulte de découvrir ses potentialités, de les actualiser et d'en dépasser les limites;

b) <u>la connaissance de base</u>:

permettre l'acquisition des concepts, des connaissances et des "habiletés" transférables d'un domaine du savoir à l'autre ou d'une situation à l'autre;

c) <u>la créativité et l'initiative</u>:

susciter la créativité et l'esprit d'initiative et favoriser le développement d'"habiletés" nécessaires aux apprentissages autonomes;

B) de façon particulière:

a) <u>apprendre à apprendre</u>:

assurer l'acquisition d'une méthode de travail intellectuel et de repérage des ressources documentaires;

b) <u>s'ouvrir aux dimensions métaphysiques et spirituelles</u> ainsi qu'aux grands courants idéologiques actuels;

c) <u>comprendre les rouages de l'économie</u>:

assurer une compréhension des caractéristiques de l'économie québécoise et du système économique dans lequel s'inscrit notre société;

d) prendre des décisions et travailler en groupe:

rendre les adultes capables de communiquer de façon efficace, les rendre capables de maîtriser leur processus de décision; les familiariser avec les techniques de travail en groupe et la résolution de problèmes;

e) prendre conscience de sa santé et de son corps:

favoriser la connaissance du corps humain et l'éducation à la santé, dans une perspective d'autonomie et de responsabilité, afin d'être en mesure de se maintenir en santé, de prévenir la maladie, d'adopter une attitude critique à l'égard des services sociaux et des services de santé (pp. 104-106).

Le comment

Parmi les moyens recommandés pour donner aux apprentissages des adultes une "signification" à la fois personnelle et sociale, gage de réussite, on remarque le décloisonnement et la formation "par projet".

Le "décloisonnement", qui consiste toujours à éliminer ou à estomper des divisions, répartitions ou distinctions quelconques, s'applique ici aux disciplines traditionnelles aussi bien qu'aux ordres d'enseignement. (On trouve les termes "stades de l'éducation" et "cycles".) Le caractère artificiel de certaines frontières, souvent gênant dans la filière habituelle conçue pour les jeunes, devient souvent un obstacle majeur lorsque des adultes trouvent dans les problèmes complexes de la vie leur motivation à revenir aux études. Il faut d'ailleurs reconnaître que cet argument, pour être pragmatique, ne donne point dans l'irrationnel. Ainsi, la délimitation classique des disciplines, on en conviendra sans peine, n'est pas sans arbitraire. Et "la Commission ne retient pas l'idée d'établir nécessairement un rapport entre un niveau d'enseignement et des capacités intellectuelles à développer. (...) Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de critères suffisants pour juger de tout ce qui est d'un niveau scolaire plutôt que d'un autre" (p. 327).

C'est ce décloisonnement légitime et bénéfique qui permettra d'établir, parallèlement à la formation traditionnelle, dite "académique", un mode tout aussi valable, mais plus souple, plus diversifié: c'est la formation par projet (ce dernier mot au singulier), qui "s'avère la zone réelle de formation continue des adultes" (p. 330). "La formation par

projet se définit comme des services éducatifs qui ont la caractéristique d'être ad hoc ou ponctuels. Elle vise à rendre les adultes "aptes à" acquérir les habiletés et les connaissances dont ils ont besoin pour assumer les responsabilités afférentes à leurs divers rôles sociaux" (p. 329).

Sans doute beaucoup de jeunes pourraient-ils aussi faire leur profit d'un tel assouplissement des structures.

6.2.2 La filière des sciences humaines

En 1987, le Conseil supérieur de l'Éducation transmet au Ministre de l'Éducation et Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science un "avis" intitulé L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système (Québec, le Conseil).

L'inspiration de cette étude n'est pas sans lien avec celle du rapport Tremblay (Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, 1962) et celle du Livre blanc publié par le Ministère de l'Éducation (1982) sur la formation professionnelle, puisqu'il s'agit d'établir, dans toute l'étendue du système scolaire, les relations quasi causales qui existent entre la formation et l'orientation, entre les caractéristiques des élèves et celles des études qu'ils choisissent - ou qu'on choisit pour eux - à même les possibilités offertes par le système scolaire. Plus précisément, les relations analysées sont celles qu'on peut observer entre le rendement et la motivation des élèves, avant et après les choix, d'une part, et, d'autre part, le niveau de difficulté et la qualité des différents programmes parallèles ou cours à option. Mais tandis que les deux rapports antérieurs braquaient l'éclairage sur les "voies de sortie" - sur ce que l'école peut offrir, aux différents paliers de scolarité, aux élèves qui abandonnent les études générales pour entreprendre une spécialisation professionnelle - la réflexion du Conseil supérieur porte tout autant sur ce qui se passe en deçu des points de sortie, le long de la voie d'études générales qui se prolonge, pour quelques-uns, jusqu'à l'université. Au surplus, c'est l'enseignement des sciences "sociales et humaines" au sens large qui polarise la discussion.

Quant aux considérations sur la "recherche universitaire" dans les mêmes domaines - y compris la recherche poursuivie par le personnel des établissements du collégial - elles n'ont guère de rapport direct avec la dialectique de l'orientation et de la formation des élèves dans le système scolaire: le rapport actuel n'en fera donc plus mention, sauf à citer tout de suite ce qui est dit sur les aberrations liées à une certaine mystique de la recherche:

> Le professeur pour qui l'enseignement est une passion et qui, en conséquence, investit beaucoup de temps dans la préparation de ses cours et la direction de thèses, n'est généralement pas considéré comme étant un chercheur. Quant aux travaux dits de vulgarisation, pourtant essentiels dans une société qui prône l'accès à l'information, on sait qu'ils ne procurent guère de retombées de considération à l'intérieur de l'université (p. 74).

Le gâchis des sciences humaines

Le Conseil dépeint à loisir la situation déplorable de l'enseignement des sciences humaines - y compris, dans le présent rapport, les sciences sociales - à partir du secondaire, mais surtout au collégial et au premier cycle de l'université: piètre qualité des cours, échecs nombreux même pour les élèves doués, baisse de prestige pour tout ce qui se rattache à ces sciences, diminution des offres d'emploi, etc.

Or, ce qui finit par être la grande pitié des sciences humaines serait en bonne partie causé par la structure des études, c'est-à-dire par le système lui-même.

Ainsi, la nécessité pour l'élève de progresser à travers des séquences d'études bien organisées justifie sans doute l'existence de préalables à certains cours ou à certains programmes, mais non "les pressions qui font que, malgré tous les énoncés d'intention, beaucoup d'élèves sont contraints, dès la troisième année du secondaire, à des choix d'orientation prématurés" (p. 96). A ce palier, il n'existe dans les sciences humaines - à la différence des sciences naturelles - ni cours "enrichis", ni cours à option. (On sait que ceux-ci jouent parfois le rôle de préalables pour certains programmes du collégial). De plus, la tradition veut que ce genre d'études soit peu exigeant. La plupart des élèves forts en classe et désireux de se garder toutes les voies ouvertes réagissent alors en se détournant des sciences humaines pour s'orienter vers des études plus substantielles.

Au collégial et à l'université, la clientèle des sciences humaines rassemble, pêle-mêle avec les élèves qui s'y sont dirigés pour des raisons positives, conformément à leurs aptitudes et à leurs intérêts, ceux qui croient ne pas pouvoir faire mieux, ceux qui cherchent encore leur voie, etc. Enfin, au Québec plus que partout ailleurs en Amérique du Nord, divers accidents historiques ont entraîné, du côté des sciences humaines comme en d'autres domaines, la création d'une poussière de programmes de baccalauréat beaucoup trop spécialisés. Bref, pour toutes

sortes de motifs, il est urgent que l'ensemble des programmes d'études de sciences humaines soient "remis sur la voie de la qualité et sous le signe d'une exigence comparable à celle dont peuvent se vanter d'autres secteurs d'études" (p. 86).

L'amorce d'une réforme

Heureusement, certains redressements se dessinent déjà, au moins dans des projets officiels.

Le point de vue de la qualité de la formation est, de loin, celui qu'on traite le plus en profondeur. Le conseil endosse, pour l'essentiel, la "révision de la concentration en sciences humaines" entreprise par la Direction générale de l'enseignement collégial (1987) et qui doit être réalisée vers l'automne 1989:

> C'est une révision qui va dans le bon sens. Elle précise et resserre l'éventail des contenus obligatoires, accentue les préoccupations méthodologiques, porte à 28 unités le bloc de cours de base, identifie trois pôles de cohérence pour les contenus - l'Individu, la Société, le Monde - annonce la révision et la réduction de la banque de cours en sciences humaines: toutes choses qui sont de nature à favoriser une meilleure cohérence de la formation, une plus grande intégration des apprentissages et une meilleure visibilité des objectifs de formation fondamentale (p. 90).

Également, "le Conseil recommande aux autorités universitaires de poursuivre leurs démarches visant à réduire le nombre et le degré de spécialisation des programmes de bac alauréat en sciences sociales et humaines, en vue d'offrir des programmes axés sur une formation de base plus large, plus polyvalente et plus interdisciplinaire" (p. 92).

Quant au phénomène de l'orientation lui-même, dont l'interaction avec la formation définissait au départ la problématique du rapport, il y a peu à en dire, sauf qu'il convient d'éviter les solutions extrêmes: celle, par exemple, qui consisterait à hausser subitement, universellement et sans nuances les standards de qualité et d'exigences des études de sciences humaines, avec cette conséquence qu'on abrégerait alors de façon draconienne la scolarité d'une tranche assez considérable de la population étudiante, privée du même coup d'une formation sans doute imparfaite, mais non négligeable. Le Conseil va jusqu'à formuler la recommandation

suivante: "Il s'imposerait que, dans les programmes de sciences sociales et humaines, on distingue ceux qui conviennent à des étudiants qui s'y inscrivent par goût, aptitude et choix positif, et ceux qui, de fait, sont plutôt des programmes d'allure générale accueillant les étudiants malvenus ailleurs ou non prêts à s'orienter et leur permettant de réaliser certaines "mises à niveau" (p. 101)".

À ce point, on n'est plus très loin, semble-t-il, d'une réflexion explicite sur l'adaptation de la formation - qualifiée ou non de "fondamentale" - aux différences individuelles des élèves.

7

LES CITOYENS

Ce chapitre rapporte les contributions de quelques particuliers au progrès de la pensée collective sur la formation fondamentale ou ses équivalents.

Ici plus que partout ailleurs, il faut prendre garde que le découpage des textes et l'analyse elle-même s'efforcent avant tout d'éclairer les multiples facettes d'un vaste ensemble: d'où la possibilité que l'exposé des vues de tel auteur soit tronqué, tandis que tel détail prendra un relief inattendu.

Aucun effort n'a été fait pour essayer de déterminer dans quelle mesure ces interventions sont gratuites et spontanées ou plutôt commandées et même en partie inspirées par les fonctions des auteurs. Cependant, une allocution d'un membre du Cabinet figure ici plutôt qu'au chapitre 3 (Interprétations ministérielles) parce qu'elle semble traduire une vision personnelle.

Les textes se suivent selon l'ordre chronologique (de la publication), qui présente pour certains lecteurs curieux un vif intérêt; on se reportera au besoin à la liste par ordre alphabétique d'auteurs (qui précède les références).

7.1 FRANCINE HALLÉ, 1975

En 1974 et 1975, désireux de rassembler des faits et de sonder l'opinion en vue de son étude aujourd'hui connue sous le nom de Rapport Nadeau (Le collège, 1975), le Conseil supérieur de l'Éducation avait lancé par tout le Québec une vaste consultation: au terme de celle-ci, quelque quatre mille citoyens des provenances les plus diverses s'étaient réunis pour discuter autour de soixante-dix-sept "tables", tandis que trois cent quarante mémoires brefs ou longs avaient vu le jour.

Déjà digne d'attention par cet aspect quantitatif, le rapport qu'en livre Francine Hallé (Le collège: synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, 1975) devient fascinant à mesure qu'il poursuit la revue de la foisonnante variété de contributions: variété, d'abord, dans les termes qu'on utilise pour parler de la formation ("fondamentale" ou pas) que reçoivent les élèves; variété aussi dans les angles d'analyse de la formation, dans le découpage de ce fait social actuel en ses composantes; variété enfin dans les prises de position, les définitions de l'avenir désiré, les descriptions de la formation que les élèves devraient recevoir. Les quelques convergences qui seront brièvement rappelées ci-après n'ont donc pas nécessairement une base statistique claire et solide.

Il semble que, selon une opinion majoritaire, l'enseignement collégial doit conserver son caractère de "cours complet en lui-même", susceptible d'être "terminal pour un bon nombre" d'élèves, tout en permettant aux autres d'entreprendre ultérieurement une spécialisation (p. 191). On reproche cependant à cet enseignement, dans sa forme actuelle, de donner "trop d'information et pas assez de formation", d'être trop scolaire, trop détaché des réalités de la vie, de négliger la sphère affective (p. 46).

D'autre part, du côté positif, ce qu'on approuve ou ce qu'on espère en fait d'améliorations s'exprime fréquemment en un large éventail d'objectifs assez peu explicites: viser l'"épanouissement des élèves", leur formation "globale" (p. 6), favoriser la création et "l'apprentissage de la vie" et "de la société" (p. 185). Les recommandations se font peut-être plus précises lorsqu'on pense à "l'orientation du contenu de la formation générale (...). Voici les principales considérations théoriques" extraites des "cent cinquante avis" reçus sur le sujet, avec indication des fréquences:

- formation de la pensée personnelle et du sens des valeurs dans la perspective d'une meilleure synthèse personnelle, visant à conduire l'étudiant vers plus d'unité, de maturité et d'autonomie (20);

- acquisition d'une méthode (savoir-critique) et d'attitudes positives qui aident l'étudiant aussi bien à affronter les grandes interrogations humaines fondamentales qu'à se situer dans la culture de son milieu et de son temps (20);

- acquisition d'un savoir-faire et d'une formation utilisables dans des champs d'activités différents de ceux où ils ont été acquis et développés (18);

- permettre une meilleure compréhension des grands secteurs du savoir humain, des problèmes et des exigences du monde contemporain, des forces et des options qui se partagent dans la société actuelle (16);

- approfondissement de la maîtrise de la langue et de sa connaissance dans une perspective d'amélioration des capacités d'expression de la personne et de réalisation de soi (7);

(...)

- l'expérience esthétique (...) devrait faire partie de la formation générale à cause des effets bénéfiques (qu'elle) peut avoir sur l'affectivité, l'émotivité et le sens social (6) (p. 48).

La façon dont les personnes qui s'expriment réagissent à l'évocation de certaines dichotomies peut également indiquer des tendances générales. De l'avis de la plupart, les objectifs de l'enseignement collégial doivent correspondre de plus près aux besoins des élèves qu'à ceux de la société (pp. 8, 185). D'autre part, "de la cinquantaine d'avis sur la formation spécialisée en général, quarante dénoncent la spécialisation à outrance et la spécialisation hâtive" (p. 50), perçues comme des maux courants, tandis que peu d'interlocuteurs perçoivent dans l'enseignement collégial un sérieux excès de formation générale.

7.2 CLAUDE THERRIEN, 1979

Dans ce bref travail didactique intitulé simplement La formation fondamentale (Document de travail), l'auteur dégage les principaux traits des réalités ainsi désignées dans trois des grands rapports publiés à cette époque (et analysés dans le document actuel: Conseil supérieur de l'Éducation, 1975; Comité ministériel permanent du développement culturel, 1978; Ministère de l'Éducation, 1978).

L'aspect qui retient davantage l'attention est le suivant: plutôt que de viser l'accumulation de connaissances ou la maîtrise de certaines techniques, la formation dite fondamentale s'ingénie, d'abord, à "développer chez l'étudiant les habiletés de base nécessaires à toute activité humaine" (p. 8), puis à centrer l'apprentissage, "dans un secteur donné du savoir", sur les "fondements", les "principes directeurs", les "concepts de base", la "démarche propre de la discipline" (p. 2): telle est la condition sine que non d'une entreprise globale de développement fondée sur l'éducation permanente.

7.3 PIERRE ANGERS, 1980

Dans cette communication sur La formation fondamentale au premier cycle universitaire, Angers se propose de "souligner quelques points de repère sur les objectifs et les composantes (de) la formation fondamentale", sans prétendre aucunement identifier les moyens et méthodes les plus susceptibles d'y concourir.

Son entendement de la formation fondamentale l'amène d'abord à distinguer fortement celle-ci d'avec la formation générale. Cette dernière "a trait au développement des capacités naturelles et à l'acquisition des connaissances de base. Elle est appropriée à toutes les circonstances de la vie. Elle rassemble les composantes suivantes, entre autres!

- une connaissance honnête de la langue maternelle avec la capacité de l'écrire convenablement;

- la capacité d'analyse et de synthèse;
- la capacité de se documenter: de consulter les instruments d'information, de recueillir et de classer les données;
- la capacité de distinguer l'essentiel du secondaire, les faits majeurs et les faits moins importants, les idées fondamentales, génératrices d'idées secondaires;
- la capacité d'organiser et de poursuivre son travail, l'autonomie personnelle;
- la conscience de ses capacités et de ses limites;
- etc. (p. 2).

Quant à la formation fondamentale, elle n'a de sens que dans un contexte de spécialisation: son essence consiste précisément à réparer la spécialisation. Car celle-ci, dans la culture contemporaine, morcelle le savoir en miettes de plus en plus fines et nombreuses. Dans les différents domaines de signification - "art, érudition, science, philosophie, théologie" - se produisent des développements fragmentés, isolés, détachés de l'ensemble. Ce mouvement, sans doute, est le fruit du dynamisme de l'esprit humain, et c'est celui-ci qui doit revenir vers l'unité en "compensant" et en complétant la spécialisation par une intégration, c'est-à-dire "par une vision sinon unifiée, du moins tendant à le devenir et capable de relier entre eux les domaines de signification" (p. 8).

On peut distinguer une intégration systématique et une intégration fondatrice. La première relève simplement de la logique abstraite et de la pensée scientifique; elle a des chances de se produire au cours d'une "formation (qui) s'attache, dans l'acquisition d'un savoir, aux fondements, aux principes générateurs des méthodes et des connaissances vérifiées de ce savoir" (p. 9). L'intégration qu'on peut qualifier de fondatrice va beaucoup plus loin: "elle consiste, chez le sujet qui en fait l'expérience, en une clarification et un élargissement de l'horizon, ou même dans le passage d'un horizon à un autre, entraînant une refonte des vues antérieures, une transformation des attitudes et des valeurs. (...) Entendue en ce sens, l'intégration remplit une fonction fondatrice au sens où doit l'être une formation fondamentale" (p. 11).

7.4 GUY BROUILLET, 1983

Dès les premières lignes de ce "texte préparé pour le Conseil supérieur de l'éducation" (La formation fondamentale, 1983?), l'auteur invite à considérer la formation des jeunes, dans une perspective historique et anthropologique, comme transmission et production d'une culture. Celle-ci se définit: "un répertoire de solutions qui permettent aux membres d'une société de répondre aux énigmes de l'existence et de (...) vivre (celle-ci) sans trop de difficultés."

Dans les sociétés traditionnelles, la fonction d'éduquer ou d'enseigner, loin d'être confiée à une catégorie particulière de citoyens, est assumée de façon diffuse par la collectivité. L'invention de l'écriture occasionne une prise de conscience et une relative spécialisation de la connaissance, de l'apprentissage, de l'enseignement. Il n'en reste pas moins qu'à toute époque, une part énorme de la culture- et donc de la formation - demeure implicite, inconsciente, car il y a infiniment plus dans être que dans faire. Et à toute époque encore, le développement de la fonction critique et la capacité de désirer le vrai, le beau et le grand constituent, si l'on peut s'exprimer ainsi, les éléments essentiels de la formation fondamentale. On pourrait ajouter que le désir, pour être efficace, oblige ici au travail.

L'Antiquité gréco-romaine avait entrepris de procurer deux choses à la minorité qui fréquentait l'école: d'abord, la possession de soi, grâce à la rhétorique ou éloquence, à la grammaire et à la dialectique, puis la clef du monde, par l'étude de l'arithmétique, de l'astronomie, de la géométrie et de la musique. La Renaissance inventa les "humanités", qui ont formé l'Occident jusqu'à une période toute récente et qui ont encore un rôle à jouer: l'école doit appliquer les intelligences aux beaux-arts (au sens large), à la littérature, à l'histoire, à la philosophie et aux sciences exactes, dont le développement a été phénoménal depuis, disons, le début du siècle.

Mais la culture contemporaine, au sens de force intégratrice, est encore à inventer. Tout ce qu'on peut affirmer, c'est que les modes de vie qui en tiennent lieu dans nos sociétés postindustrielles ne satisfont personne, et aussi qu'il serait illusoire de penser fonder une culture générale qui serait d'abord scientifique: "car l'homme est un être approximatif, inexact, contradictoire".

On aurait peut-être plus de chances d'obtenir un large accord sur les conditions à créer, spécialement dans l'enseignement et chez les intellectuels, pour favoriser l'émergence d'une culture appropriée à notre monde.

7.5 JEAN-GUY PAQUET, 1983

Nous avons trouvé dans la revue University affairs un article concis de Jean-Guy Paquet, qui était à cette époque recteur de l'Université Laval ("La formation générale ou la formation spécialisée"). À toutes les époques, y lit-on, les besoins de la société ont orienté la nature de la formation et le choix des champs d'études qu'on destinait aux jeunes. Ce qu'il y a de nouveau, c'est que les besoins éprouvés par la société actuelle évoluent à un rythme extrêmement rapide. Les délais entre la découverte scientifique, la mise au point des applications, l'exploitation industrielle et le besoin de nouveaux spécialistes ne sont souvent que de quelques mois: dans ces conditions, même les personnes qui ont reçu une formation de haut calibre sont régulièrement dépassées, à moins de posséder, plutôt que des connaissances surspécialisées, une "faculté de rebondissement" assurée, en particulier, par "l'acquisiton d'une démarche intellectuelle rigoureuse" ainsi que de "méthodes de travail et de communication" d'une parfaite efficacité.

7.6 PAUL-EUGÈNE CHABOT, 1984

En 1984, la Revue Notre-Dame consacrait son dossier mensuel à L'école d'aujourd'hui. L'auteur, Paul-Eugène Chabot, faisait part de réflexions inspirées en partie par un rapport publié quelques semaines plus tôt: La formation fondamentale et la qualité de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1984). Ce qui retient le plus l'attention, ce sont les attitudes et valeurs sous-jacentes aux comportements:

> Ce qui est (...) grave, c'est qu'un nombre considérable d'étudiants ne sont pas capables d'exprimer clairement leur pensée, pas plus qu'ils ne sont capables de saisir correctement celle des autres.

Et surtout, ils s'imaginent que ce n'est pas un problème (p. 7).

Évidemment, l'acquisition de ces habitudes intellectuelles qui unifient les connaissances et qui les équilibrent les uns par rapport aux autres, demande un effort considérable. Ceux qui ont voulu faire de l'école un lieu d'épanouissement facile l'ont oublié. Le principe de la créativité en a été davantage vicié. Il est devenu un principe de facilité et par conséquent d'ignorance et d'incapacité (p. 9).

7.7 JEAN-PAUL DESBIENS, 1984

En 1984, Vie pédagogique publiait une réflexion de Jean-Paul Desbiens sur "La formation fondamentale". Celle-ci, d'après l'auteur, se confond avec ce qui donne progressivement la liberté. Il en propose quatre facettes. Le corps a besoin d'une formation propre, dite physique, à laquelle participe l'hygiène. Pour la liberté du "coeur" - c'est, en gros, la sphère de l'affectivité - le jeune doit apprendre à aimer; les éducateurs l'y aideront en lui donnant le spectacle de leur propre liberté, de leur cohérence, de leur fidélité à des valeurs. L'intelligence trouve évidemment sa liberté dans la méthode, qui ouvre les chemins de tous les savoirs; le respect de la méthode de chaque discipline est aux antipodes de l'idéologie. Enfin, il existe dans la personne une composante spirituelle qui peut être libérée de la peur par la prière; l'éducateur est tenu, à tout le moins, de "ne pas détourner" le jeune "de la piété" et de "ne pas enlever l'espoir aux hommes" (p. 5).

En outre, apprendre à se servir de ses mains constitue une étape importante dans la conquête de l'autonomie.

7.8 JACQUES DE LORIMIER, 1986

On doit à Jacques De Lorimier ("Éléments pour une politique institutionnelle de formation fondamentale") un commentaire fouillé de diverses notions et définitions plus ou moins litigieuses relatives aux espèces de formation dispensées par les établissements scolaires. Ainsi, la formation générale doit ordinairement se comprendre au sens de large et complète; formation intégrale signifie éducation pluridimensionnelle ("apprendre à être"); formation professionnelle et formation de base comportent des ambiguïtés et appellent donc diverses distinctions.

Mais c'est de la "formation fondamentale" que l'auteur discute en long et en large et, à l'occasion, avec l'éclairage de la petite histoire, qu'il a d'ailleurs contribué à faire.

À son avis, formation fondamentale comporte deux sens différents, que "l'usage est en train de consacrer".

Il y a, tout d'abord, la conception du comité Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975), qui fut la première à s'imposer. La formation fondamentale s'y définit comme suit:

> Capacité de "découvrir les concepts de base et les lois qui permettent de saisir ce qui fait l'essentiel d'un savoir, de le comprendre, de l'assimiler et de le situer dans une culture."

D'après l'auteur, c'est là un sens institutionnel, un sens qui implique "approfondissement dans un champ d'expertise particulier" et qui permet, du même coup, d'identifier le spécifique du postsecondaire (p. 9). Cette interprétation, qui s'apparente, par exemple, à celle d'Angers (1980), intéressera particulièrement certains lecteurs qui, en scrutant telle formulation du Rapport Nadeau - transcrite ci-dessus - y avaient vu un modèle de formation tout à fait désirable pour les élèves du secondaire eux-mêmes, quoique évidemment sur une échelle plus modeste. Peut-être le mot clé, dans la définition, est-il le "un" qui détermine "savoir"; dans la mesure où ce "un" signifie "un seul", "un en particulier", "un savoir particulièrement approfondi pour chaque élève", il y a lieu, en effet, de se situer au-delà du secondaire.

Quoi qu'il en soit, du Rapport Nadeau se sont inspirés, entre autres, les auteurs du Livre blanc sur Les collèges du Québec (Ministère de l'Éducation, 1978).

Or, quelque neuf ans après le Rapport Nadeau, le même Conseil supérieur de l'Éducation (1984), dans son étude célèbre sur La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, cautionne un deuxième sens, qui "ajoute l'idée d'une recherche de l'essentiel dans l'ensemble des apprentissages des" élèves. Relisons la nouvelle définition de la formation fondamentale:

> "L'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et dans les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société."

D'après l'auteur, "c'est là le sens pédagogique" - et non plus institutionnel - "de la formation fondamentale. Il met en lumière le genre de formation qui doit se poursuivre dans l'institution scolaire et il tend vers une qualité que toute formation collégiale ou autre n'a pas nécessairement" (p. 9).

Cette définition doit cependant être "clarifiée" et prolongée. En effet, elle n'est qu'"heuristique"; elle "n'exprime pas un résultat" défini, "mais elle donne un fil conducteur apte à faire avancer la réflexion sur l'éducation". Chercher à réaliser une formation fondamentale, "c'est donc s'engager à discerner l'essentiel, à le rendre effectivement prioritaire dans l'action éducative des classes, des cours et de l'établissement; c'est, en définitive, s'employer à assurer l'acquisition des apprentissages considérés comme essentiels" (p. 10).

7.9 JEAN-PAUL DESBIENS, 1986

Au printemps 1986, complétant et nuançant ses propos de 1984 - rapportés ci-dessus - Jean-Paul Desbiens confiait d'abord à son intervieweur de la Revue Notre-Dame qu'à son avis, "Au nom de l'égalité, on a banni le souci de la qualité".

Heureusement, après une période où l'école québécoise a eu tendance à donner la même formation médiocre à tous, avec cette conséquence que "les élèves les meilleurs ont été freinés et les moins doués n'ont pas progressé plus vite, (...) on commence à se rendre compte que l'école n'est pas là pour corriger des erreurs de la nature, pas plus qu'elle n'est là pour corriger les inégalités sociales par sa propre médiocrité" (p. 17).

D'autre part, c'est devant des situations comme la surcharge chronique des programmes et la centralisation "stérilisante et paralysante" des règles de l'activité éducative que prend tout son sens l'idée de formation fondamentale: celle-ci connote la nécessité d'une constante réflexion critique pour déterminer "ce qui est fondamental dans la formation à donner aux jeunes qui passent par l'école" (pp. 17-18), en respectant toutes les dimensions de la personne. L'école ne doit d'ailleurs pas oublier sa fonction spécifique, relative aux "savoirs qu'(elle) peut transmettre, par opposition aux savoirs qui relèvent plutôt de l'expérience et de la sagesse et que les enfants apprennent au contact de leurs parents" (p. 24).

Vers le bas du système scolaire, sans doute, donner une formation fondamentale consiste à "enseigner les choses fondamentales": lire, écrire, compter, éviter le déracinement grâce à l'histoire et à la géographie. Plus avant dans le système, les contenus varieront, mais partout et toujours, l'essentiel ou le fondamental, c'est d'éviter la médiocrité. Il s'agit, tout d'abord, "dans le domaine scolaire ou intellectuel" comme dans le sport, de reconnaître le fait des différences individuelles et d'y adapter la formation, pour que celle-ci soit la meilleure pour chacun. Et tant pis si on essuie du même coup l'accusation d'élitisme!

7.10 MICHEL GERVAIS, 1986

Dans cette conférence qu'on a souvent citée ("La formation fondamentale au niveau collégial", 1986), le mérite le plus original de Michel Gervais est d'avoir opéré, selon une expression de Paul Valéry, qu'il cite, un utile "nettoyage de la situation verbale". Il s'agissait, en gros, de "préciser le sens, ou mieux: les sens, de l'expression formation fondamentale" (p. 1), en prenant acte que le concept, très large, non attaché à un ordre d'enseignement particulier, ne peut être qu'analogique.

Un déblayage sémantique

La méthode de clarification consiste d'abord à réfléchir sur la notion de fondement, ou mieux de fondations, au sens le plus matériel, celui qu'on utilise dans l'industrie de la construction au sujet d'un immeuble quelconque: il reste alors à dégager les ressemblances avec le domaine scolaire. Qu'est-ce que le sens commun trouve alors dans l'examen des fondations? Pour commencer, bien sûr, une idée d'antériorité, puisque la première étape de la construction est consacrée à la base, aux assises; puis une idée de point d'appui, ce qui implique fermeté, stabilité dans l'espace et dans le temps. Enfin, l'idée de fermeté implique à son tour celles de largeur et de profondeur.

Considérons maintenant l'entreprise éducative. Au point de vue antériorité, qui est le plus superficiel, "une formation méritera d'autant plus d'être qualifiée de fondamentale qu'elle arrivera plus tôt dans le processus d'éducation. La formation primaire est plus fondamentale que la formation secondaire", etc. (p. 3).

L'idée du point d'appui évoque ensuite les étages d'un édifice, l'un reposant sur l'autre. "À cet égard, une formation méritera d'autant mieux le qualificatif de "fondamentale" qu'elle se sera davantage attachée à développer, chez le sujet, les connaissances, les attitudes et les habiletés qui s'avéreront les plus nécessaires dans la suite. (...) Par exemple, apprendre à parler et à écrire correctement dans sa langue est un apprentissage tout à fait fondamental, non pas simplement parce qu'il vient tôt dans l'éducation", mais parce qu'il sert d'assise à beaucoup d'autres (p. 3). Ainsi encore, à l'université, pour quiconque étudie les obligations conventionnelles, le droit romain est beaucoup plus fondamental que la plus récente loi sur la protection du consommateur qui s'en inspire et qui sera peut-être abrogée l'an prochain.

Quant à l'image de la largeur et de la profondeur, l'une et l'autre utiles à la stabilité des fondations et, par voie de conséquence, à celle de tout l'édifice, elle suggère évidemment la recherche d'un équilibre.

Pour faire bonne mesure et pour dépasser les considérations statiques, l'auteur passe ensuite à une métaphore biologique: si on considère un arbre, on peut admettre que les racines en sont le fondement.

> D'une part, les racines croissent à proportion que grandit la plante qu'elles appuient. D'autre part, (...) les racines nourrissent continuellement la

> plante et sont la condition permanente de sa croissance. (...) La connaissance de la langue croît au rythme même du progrès des autres connaissances. (...) L'intelligence progresse en revenant sans cesse à cette connaissance tout à fait fondamentale de la langue (p. 6).

Trois "niveaux" de la formation fondamentale

L'auteur quitte alors la sémantique pour la pédagogie et distingue "trois niveaux de la formation fondamentale".

Au premier niveau, "où la famille joue sans doute un plus grand rôle que l'école, (...) on pense à l'acquisition des qualités humaines de base requises pour un sain usage de la liberté" (p. 9).

Au deuxième niveau, c'est "l'institution scolaire" qui s'acquitte de sa "mission spécifique: (...) permettre l'acquisition d'aptitudes de base et de connaissances générales sur lesquelles se fondera par la suite tout le développement intellectuel de l'individu" (p. 9).

Le troisième niveau est celui de la "formation dans une discipline. (...) Entendue en ce sens, la formation fondamentale est en quelque sorte moins fondamentale que (dans) les deux autres". Qu'il s'agisse d'études en Droit, en Histoire ou en Biologie, ce qui est en cause pour l'élève, c'est la connaissance des concepts fondamentaux de son champ d'étude, la pleine possession des grands principes à la base de sa discipline et l'appropriation de la méthode de cette discipline" (p. 12).

Le rôle propre du collégial

Le rôle propre de l'enseignement collégial se situerait principalement au deuxième niveau: car, explique l'auteur, "il me semble que l'art de penser correctement et la familiarisation avec les divers modes d'activité rationnelle (littérature, histoire, sciences expérimentales, art, philosophie, etc.) devraient figurer au premier rang des objectifs de la formation collégiale et en assurer la spécificité" (p. 14). Et encore, plus explicitement: "Au DEC (diplôme d'études collégiales) général, l'ordre collégial n'a pas à assurer la formation fondamentale dans une discipline particulière: cela revient à l'ordre universitaire. (...) Au plan intellectuel, le rôle spécifique de l'ordre

collégial se situe dans la ligne de l'acquisition d'une culture générale large et solide" (p. 15).

D'ailleurs, les autorités universitaires en conviennent, le premier cycle de l'enseignement supérieur lui-même a beaucoup trop misé sur la spécialisation, au détriment d'une formation humaine complète. Il faut souhaiter que les réformes amorcées se concrétisent vraiment selon l'esprit du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966).

7.11 PAUL INCHAUSPÉ, 1986

L'auteur annonce qu'il va parler de l'enseignement au sens le plus complet du terme, c'est-à-dire d'une activité susceptible d'exercer une influence déterminante sur les jeunes, particulièrement aux périodes cruciales du développement que sont la petite enfance et l'âge du collégial ("entre seize et vingt ans"); ordinairement, à son avis, les propos qu'on tient sur le métier d'enseignant n'en décrivent que les traits superficiels. Question vocabulaire, il sera question simplement de "formation" ou d'"éducation". C'est que:

> La notion de formation fondamentale (...) est souvent utilisée, mais dans des sens différents (les uns des autres). Ce qui est une bonne manière de la brûler. (...) Toutefois, l'analyse des contextes dans lesquels la notion de formation fondamentale est utilisée permet de dégager chez les utilisateurs les consensus suivants: la formation n'est pas l'apanage de certaines disciplines, toute discipline peut être formatrice; dans une discipline donnée, tout, du point de vue de la formation, n'a pas la même importance; au-delà et à travers les disciplines enseignées, on vise aussi une formation qui, elle, espère-t-on, restera (p. 17).

Quoi qu'il en soit, l'enseignement digne de ce nom vise une double formation: celle de l'esprit, ou formation intellectuelle au sens large, et celle de tout l'être ou de la personne.

La formation de l'esprit

Au départ, il importe de dissiper un malentendu: l'enseignement ne consiste pas, quoi qu'on répète, à transmettre de l'information, mais bien plutôt à révéler des liens, à éveiller et exercer chez l'élève l'"esprit actif qui établit un rapport entre les choses" (p. 4). Loin qu'il s'agisse de connaissances à accumuler, c'est tout l'art du professeur que de favoriser les "sauts qualitatifs". Comme l'a écrit Lagneau:

> La culture intellectuelle - et l'on peut ajouter technique - vraiment utile est celle qui, réduisant au minimum le temps donné à l'accumulation du savoir apparent, porte au contraire au maximum celui qu'elle voue à la conquête du savoir réel: le savoir-apprendre, le savoir-juger, le savoir-résoudre (p. 7).

Plus précisément, ce que l'élève apprend et conserve "après l'expérience scolaire" se répartit en trois catégories. Il y a, bien entendu, des notions et autres rudiments des disciplines: mathématiques, biologie, linguistique, etc. Deuxièmement,

> À un niveau moins général, ce qui reste, ce sont des techniques plus ou moins larges requises lors de la formation scolaire: techniques d'exploration, de formation et de vérification d'hypothèses, développées entre autres par la pratique de la méthode scientifique; techniques d'établissement de diagnostic à partir d'indices ou de symptômes, techniques qui ne se réduisent pas aux premières, et que la pratique des sciences humaines développe; techniques de validation des données: contrôle par échantillonnage, recoupements,...; techniques de lecture: savoir lire vite, savoir lire en sautant des passages tout en suivant ou en devinant la ligne générale du texte; savoir disposer ses notes en ordre; savoir parler, non pour s'exprimer mais pour s'expliquer: s'exprimer, c'est facile, mais savoir ordonner les idées, calculer les transitions, revenir sur un point et l'aborder selon d'autres perspectives afin de l'éclairer aux autres mais aussi à soi, cela est difficile et demande une longue pratique, etc. (p. 8).

Enfin, "au niveau le plus général",

> (on) trouve des choses aussi élémentaires que la maîtrise de soi: apprendre à écrire correctement, apprendre à résoudre un problème dans un temps limité, apprendre à travailler en silence, ce sont là des exercices de maîtrise de soi; l'esprit critique: savoir se surveiller, savoir retourner un problème dans tous les sens, repousser une solution afin de mieux l'examiner, se défier de soi, ce qui conduit à prendre en considération l'opinion d'autrui; l'habitude de l'analyse: considérer le monde et les situations comme complexes, en saisir les éléments dont il faut découvrir les liens pour procéder à de nouvelles synthèses, etc. (p. 8).

Cette description de la formation - comme résultat ou résidu de l'expérience scolaire - a une validité tout à fait générale, mais il n'en reste pas moins "évident que certaines disciplines ont plus que d'autres cette vertu" formatrice. De plus,

> Il faut aussi, que, dans certains programmes, cette formation soit visée plus systématiquement et de façon plus concertée. L'étudiant qui s'inscrit dans nos collèges, dans les programmes pré-universitaires, entre dans un cycle d'études long qui se terminera à l'université. Le corpus de connaissances qu'il doit maîtriser au cégep devrait être plus limité que pour l'étudiant inscrit dans un programme professionnel, la préparation directe à la profession étant reportée à plus tard. On peut donc se consacrer avec plus de rigueur à ce travail de formation (p. 19).

La formation de tout l'être

Ce qui a été dit plus haut sur les apprentissages intellectuels le laisse déjà voir, ceux-ci ne sont pas qu'intellectuels: écrire suppose maîtrise de soi, etc. Il reste que, si l'on tente un exposé explicite sur la formation de la personne, les sciences humaines, notamment la psychologie, ne fournissent plus un éclairage très net: à chacun, donc, d'interroger son expérience humaine et de s'en inspirer. Et c'est la relation maître-élève, si on en accepte la haute teneur en affectivité, qui permet que la classe elle-même soit un lieu où l'on apprend à déployer son énergie et à vivre en société, ce qui veut dire écouter l'autre, respecter l'autre, veiller au bien commun, etc.

L'auteur énumère alors, un peu comme autrefois les auteurs du Rapport Parent, des "valeurs" qui "transparaissent à travers l'activité de formation intellectuelle (...): la gratuité, la rigueur, la cohérence, la curiosité, la modestie, l'amour de la vérité, le plaisir de connaître, le respect de la vérité de l'autre, le goût du dépassement et de l'exigence, la tolérance, etc." (pp. 27-28).

L'influence du professeur est également d'une importance majeure pour apprivoiser nombre de jeunes à la culture scolaire, qui est inévitablement "savante" et donc peu en harmonie avec celle de leur famille, de leur voisinage et des médias.

En somme, ce serait ne pas comprendre grand-chose à l'enseignement que de remettre la responsabilité de former la personne aux seules professionnels des services de l'"aide à l'étudiant". Car les enseignants aussi, pour peu qu'ils y croient, ont un rôle de tout premier plan à jouer dans l'intégration affective, même lorsqu'il s'agit pour l'élève d'apprendre à "diriger ses émotions, se situer face à la personne de l'autre sexe, développer l'autonomie personnelle, établir son identité (et) clarifier ses buts" (p. 28).

Tel est l'enseignement au cégep.

7.12 CLAUDE B. SIMARD, 1986

Il est question de sémantique ainsi que d'intégration des connaissances, en particulier, dans une conférence donnée par Claude B. Simard au Collège de Valleyfield ("L'enseignement professionnel et la formation fondamentale", 1986).

Il importe qu'on en prenne ou reprenne conscience - et l'auteur y contribue à force d'exemples - il n'existe pas encore de définition de la formation fondamentale autour de laquelle tout le monde s'entende. "(...) Des définitions, il y en a trop, et de sources diversifiées. (...) À mes yeux, ce qui se dégage (de cet ensemble), c'est qu'on n'a pas encore apporté une définition précise et claire de la formation fondamentale" (pp. 3, 6). Cette situation à elle seule peut expliquer certaines logomachies stériles. Ainsi, "quand on parle de formation fondamentale et d'enseignements fondamentaux, parle-t-on de la même réalité ou de deux réalités distinctes?" (p. 7).

Quant à l'état actuel des études collégiales, l'auteur estime qu'on a tort de "laisser (à l'étudiant) le soin d'intégrer ses divers cours pour en faire un tout formateur. (...) Alors que tous les étudiants sont inscrits dans un programme, tous les professeurs enseignent une discipline ou une spécialité. C'est pourquoi aucun ensemble d'idées ou d'attitudes ne vient imprégner toutes les parties du programme" (p. 9). En particulier, "les programmes professionnels n'offrent souvent aux étudiants qu'un salmigondis insensé de sujets" (p. 11)

7.13 LISE BISSONNETTE, 1987

L'auteur, alors éditorialiste d'un grand quotidien québécois, rend compte ici de certaines délibérations auxquelles elle a assisté lors d'un Colloque national sur l'enseignement postsecondaire (octobre 1987), auquel participaient des Québécois.

D'après ses observations, francophones aussi bien qu'anglophones en sont arrivés à un degré d'accord étonnant, "presque suspect", sur la nécessité suivante: que les établissements postsecondaires "redonnent aux étudiants d'aujourd'hui et de demain", parallèlement aux nécessaires éléments de spécialisation, "une formation générale large, équilibrée, (...) intégrée, où s'interpénétreraient les deux grandes civilisations qui coexistent aujourd'hui dans le monde du savoir, c'est-à-dire celle des humanités, au sens le plus noble, et celle de la nouvelle société technologique" (pp. 3-4).

L'auteur signale également la quasi-révolution qui consiste à réclamer que les universités et collèges accordent "une très nette priorité aux objectifs non cognitifs dans l'apprentissage" (p. 4): ce qui est ainsi désigné, ce sont des caractéristiques telles que l'adaptabilité, l'autonomie, la capacité de pensée critique. Puis l'auteur ajoute: "Notons aussi la conscience de l'environnement, (...) l'éducation aux valeurs, et bien sûr, au sens de l'éthique" (p. 4). "En somme, on (...) cherche une nouvelle sorte de classicisme" (p. 5).

L'auteur développe alors l'idée que, si l'enseignement supérieur entreprend de dispenser une "formation intégrale", il devra, comme les enseignements primaire et secondaire, en prendre les moyens les plus évidents, qui relèvent de la compétence pédagogique des maîtres et qui sont encore insuffisamment connus, maîtrisés et valorisés dans les sphères de spécialisation poussée (p. 7).

7.14 BERNARD BONIN, 1987

Bernard Bonin, qui établit un parallèle poussé entre la détérioration du premier cycle au Québec et celle de son pendant aux Etats-Unis ("undergraduate studies"), estime qu'une analyse des graves maux actuels confirme le caractère central du "débat qui oppose formation générale (ou fondamentale) à formation spécialisée" (p. 9). C'est, en effet, la spécialisation à outrance qui relie un ensemble de causes et d'effets comme les quatre suivants:

(a) Les employeurs continuent en majorité à embaucher des diplômés en fonction seulement de leur degré de spécialisation, quitte à déplorer chroniquement leur manque d'envergure et d'adaptabilité, quitte aussi, dans certains cas, à jeter le blâme sur les universités.

(b) L'organisation universitaire entretient "l'illusion" que "la spécialisation est ce qui prépare le mieux aux études de 2e et 3e cycles" (p. 11), malgré l'absence d'indices sérieux en ce sens et malgré la présence d'indices qui suggèrent le contraire. Il existe dans l'enseignement supérieur québécois une foule invraisemblable de petits programmes de baccalauréat qui comptent moins de cinquante inscrits au total.

(c) Le progrès du savoir lui-même est particulièrement gêné par un mode d'accroissement morcelé au maximum, alors que, de plus en plus souvent, c'est d'une synthèse qu'on aurait besoin. De même, la compétence professionnelle est illusoire lorsqu'on la ramène à la capacité d'effectuer "une série de décisions instrumentales" (p. 11), sans considération suffisante des buts poursuivis, des possibilités d'action qui relèvent d'autres sortes de compétences, des collaborations nécessaires. C'est alors toute la société qui en subit les contrecoups.

(d) Chez les étudiants eux-mêmes, c'est l'insatisfaction à l'égard de la qualité de l'encadrement, l'insuffisance de contacts avec les professeurs (dans les salles de cours et à l'extérieur), l'insatisfaction de l'université (ou du collège) comme milieu de vie qui apparaissent comme les causes d'abandon le plus souvent mentionnées, en même temps que le fait de se trouver un emploi, ce qui peut être vu comme un indicateur de la fragilité des raisons qui amenaient l'étudiant à l'université (p. 19).

Quant à l'étudiant qui persévère, il est empêché par l'étroitesse même de la spécialisation de profiter de toutes sortes de ressources que l'université, en principe, met à sa disposition.

Après ce constat de quasi-faillite, l'auteur prend à son compte un ensemble de recommandations déjà formulées par des organismes québécois ou américains - liés d'une façon ou d'une autre à l'enseignement supérieur, en vue d'y transformer le plus rapidement possible un bon nombre de façons traditionnelles de percevoir et d'agir. En particulier, il propose une redéfinition des objectifs généraux du premier cycle, en termes de <u>capacités</u> à développer chez l'étudiant aussi bien que de <u>situations éducatives</u> propices. Les rubriques sont les suivantes:

1. L'ouverture d'esprit, le raisonnement logique abstrait, l'analyse critique.

2. La maîtrise des langages primordiaux.

3. La compréhension des données numériques.

4. Le développement de la conscience historique.

5. Le contact avec la science.

6. Les valeurs.

7. L'art.

8. Les expériences internationales et multiculturelles.

Voilà suggérés les éléments d'un "curriculum minimal" pour tous les candidats à un baccalauréat, de quelque nature qu'il soit. En outre, "cette préoccupation première doit être complétée par l'étude en profondeur d'une discipline ou sujet" (p. 33). Cet ensemble aura pour fonction principale, à la différence des programmes étroitement spécialisés, d'amener l'étudiant à saisir la "complexité du savoir" (p. 32) et à accepter de vivre avec cette réalité, qui est foncière et, oserait-on dire, naturelle.

7.15 PIERRE BRODEUR, 1987

Une étude de Pierre Brodeur illustre avec un grand luxe de détails l'utilisation à laquelle on peut se livrer du Cadre de référence produit par la Direction générale de l'enseignement collégial (1984 c) à l'intention des personnes qui participent, à un titre ou à un autre, à l'élaboration, à la révision ou à l'évaluation d'un programme du collégial. Il s'agit, en l'occurrence, des trois programme professionnels compris sous l'étiquette globale de techniques de radiologie: techniques de radiodiagnostic, techniques de radiothérapie et techniques de médecine nucléaire. (L'étude de ce dernier programme est incomplète, ce qui motive la spécificité du titre). L'auteur expose d'abord un ensemble de faits relatifs surtout au marché du travail et à l'évolution technologique, puis il s'inspire du Cadre de référence pour analyser les programmes de formation actuels et formule enfin des conclusions et recommandations propres à orienter la confection de programmes améliorés.

Car une réforme s'impose, pour toutes sortes de motifs. Comme l'auteur le montre en détail, les programmes ne tiennent pas suffisamment compte des nouvelles tendances et exigences du travail, liées en partie à un ensemble de découvertes et d'innovations, et, par conséquent, ne satisfont ni les employeurs, ni les corps professionnels de techniciens en radiologie, ni les collèges - au nombre de trois seulement - qui offrent cette spécialisation. De plus, tandis que les offres d'emploi se raréfient, les diplômés d'un programme ne peuvent songer à sortir de leur domaine propre pour travailler dans l'un des deux domaines connexes à moins de refaire les études presque au complet. Devant une telle situation, plusieurs interlocuteurs proposent même d'allonger la période de formation - trois ans actuellement - ce que ne permet pas le Règlement sur le régime pédagogique du collégial (1984a).

Les principes proposés pour remodeler les programme en tirant le meilleur parti possible de la situation peuvent se grouper autour des trois caractéristiques désirables identifiées et analysées par le Cadre de référence.

Pour accroître la pertinence des programmes, l'auteur affirme, par exemple, la nécessité de préparer les élèves en tenant mieux compte des tâches, en bonne partie nouvelles, qui leur seront normalement confiées; le diagnostic par échographie représente l'une seulement des innovations récentes du domaine considéré, tandis qu'en revanche, la pratique des radiographie pulmonaires de routine tend à diminuer. Il y

aurait lieu, aussi, vu la relative dépression du marché du travail, de réexaminer le rôle des trois collèges actuellement concernés.

La polyvalence des programmes est probablement la caractéristique la plus étudiée dans le rapport de Brodeur. Celui-ci fait état de ce qui paraît être un voeu unanime: que la formation donnée dans les trois techniques apparentées soit le plus large possible, de façon à favoriser l'adaptation des travailleurs, y compris leur affectation éventuelle à un éventail élargi de tâches et de responsabilités. D'après un avis du Ministère de la Santé et des Services sociaux, les techniciens devraient "disposer de connaissances de base sur les traitements des signaux et des images. Cette polyvalence (...) favoriserait davantage une formation continue ou, du moins, un recyclage périodique" (p. 48).

L'auteur estime cependant que, pour toutes sortes de raisons pratiques, il est impensable de fondre les trois programmes en un seul qui, beaucoup plus général, plus englobant, assurerait tout de même aux élèves une préparation suffisante pour les fonctions productives définies aux différents postes de travail. Mais, ajoute-t-il,

> "nous croyons (...) possible de regrouper quelques éléments communs de formation et en arriver à un certain tronc commun dans les trois programmes (analysés). C'est d'ailleurs le souhait formulé par les employeurs. Incidemment, le Ministère de la Santé et des services sociaux propose l'appellation "techniques d'imagerie médicale" pour désigner l'ensemble des techniques vouées à la production d'images dans un but de diagnostic médical. Cette appellation traduit la parenté des techniques de radiodiagnostic et de médecine nucléaire quant à leur fonction" (p. 17).

Enfin, on pourra accroître la cohérence, par exemple, en corrigeant "les déséquilibres actuels entre les diverses composantes des programmes (théorie, pratique, stage...) et la linéarité de la séquence d'apprentissage" (p. 22).

7.16 ROLAND BRUNET, 1987

C'est le Conseil des universités qui a diffusé, en 1987, un essai percutant signé par Roland Brunet. Celui-ci, après d'autres, s'emploie à décrire de graves symptômes de la détérioration du premier cycle avant de proposer un traitement, mais il s'emploie moins à dénoncer l'hyperspécialisation - comme c'est le cas de Bonin (1987) - qu'une réalité étroitement apparentée à celle-ci: l'hypertrophie de la recherche, au détriment de l'enseignement.

Si l'équilibre entre ces deux fonctions traditionnelles de l'université est ainsi compromis, les raisons pourraient en être cherchées dans une mentalité générale, bien établie et fortement structurée, que résume cette observation désabusée (de J. Barzun): "La récompense suprême dans l'enseignement supérieur: être dispensé de l'enseignement".

Mais il est facile de voir que l'hégémonie de la recherche est, pour ainsi dire, inscrite dans les politiques mêmes adoptées par les universités en ce qui a trait au recrutement, à l'évaluation, à la promotion et au perfectionnement des enseignants. Ainsi, les pratiques d'évaluation, dont le rôle est absolument central - ne serait-ce que par le biais des motivations qu'elles suscitent ou qu'elles étouffent - n'attachent guère de prix à l'activité des enseignants comme tels et valorisent à l'extrême, en revanche, leur rendement comme chercheurs.

Sans doute s'agit-il, de la part des autorités, d'une solution de facilité, car il est ou il semble plus facile et plus commode d'évaluer un petit nombre de rapports de recherche qu'un rôle pédagogique multiforme, y compris des échanges quotidiens ou bi-hebdomadaires entre le maître et ses élèves. On pourrait aussi considérer ce genre d'évaluation comme un aveu d'impuissance, si l'on pense aux techniques manifestement absurdes qui ont pu voir le jour: celle, par exemple, qui consiste à dénombrer les articles de revues signés par chaque professeur au cours d'une année, ou le nombre de fois qu'un auteur est cité par d'autres dans les revues dites savantes, etc.

Quoi qu'on en pense, les conséquences en sont désastreuses et pour le savoir lui-même et, bien entendu, pour les étudiants. C'est que, dans la réalité des choses, nombre de professeurs, ici comme ailleurs, ne produisent que des travaux originaux de peu d'envergure et ne participent qu'à un degré minime, quasi insignifiant, à l'accroissement mondial du savoir. On aurait plutôt besoin, dans une foule de cas, qu'ils

s'appliquent à "digérer", analyser, rediffuser ou exploiter un petit nombre de découvertes et d'inventions significatives faites par d'autres. En somme, la mystique de la recherche universitaire est, pour une très large part, illusoire.

Quant aux élèves, lorsqu'ils ne décrochent pas tout simplement, ils apprennent trop souvent à travailler pour le diplôme, sans plus, et se résignent à subir l'enseignement médiocre de professeurs distraits et incapables de se coordonner entre eux. La "formation" qui en résulte risque évidemment le pire:

> Il n'est pas rare de constater que certains étudiants parviennent au terme de leurs études de premier cycle sans avoir acquis une maîtrise suffisante de leurs moyens d'expression pour rendre compte d'une façon convenable des connaissances qu'ils ont acquises. Chez quelques-uns, ces handicaps demeurent si profonds qu'on n'a pas hésité à parler à propos d'eux "de bacheliers qui ne savent ni lire, ni écrire". D'une façon plus générale, on observe chez nombre d'étudiants des difficultés persistantes à s'informer, à lire, à structurer leur réflexion, à synthétiser leur pensée, etc. L'acquisition des habiletés correspondantes à ces lacunes n'étant du ressort d'aucun cours, la plupart des professeurs se contentent d'en déplorer les effets sur leur rendement intellectuel. Certains enseignants en sont même si profondément impressionnés qu'ils en arrivent à réduire les exigences de la formation. Reconnaître qu'assurer à chaque étudiant une formation méthodologique de base constitue une responsabilité fondamentale de l'université est non seulement le seul moyen de mettre fin à un gaspillage insensé d'énergies et de ressources, mais de freiner la tendance actuelle à la dévalorisation de l'enseignement. Pour s'acquitter de cette responsabilité, l'université doit opérer deux transformations tout aussi essentielles: rendre obligatoires au début de chaque programme, un ou des cours qui aient pour objectif d'initier aux méthodes de travail universitaires et donner mandat à chaque professeur tout autant d'aider les étudiants à développer les moyens d'acquérir les connaissances que de leur dispenser les connaissances (p. 51).

L'auteur a le sentiment de ne réclamer rien de moins qu'une "révolution copernicienne" dans l'enseignement supérieur. Pas plus que les auteurs du Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975), par exemple, il ne définit ce que devraient être les traits d'un diplômé convenablement formé, mais il insiste sur les exigences de la formation au sens d'activité éducative qui "favorise l'acquisition des habiletés fondamentales" (p. 43), y compris celles qu'on pourrait croire déjà acquises : penser logiquement, travailler avec méthode, etc. Son plaidoyer prend même la forme d'un mini-traité de pédagogie, avec insistance sur la mise au point de programmes et l'élaboration de stratégies de formation par d'authentiques équipes de professeurs. Tels devraient être, du côté de ceux-ci, les points de départ du renouveau, tandis que, pour les administrateurs, il s'agira d'"inventer des modes" absolument inédits "de gestion (des) ressources" (p. 38) afin de rendre à la fonction enseignement sa juste place.

7.17 MARCEL ROBERT, 1987

C'est en 1987 que le Groupe de recherche en formation fondamentale, de l'Université Laval, lançait sa première publication, signée Marcel Robert : La surspécialisation des programmes de premier cycle à la Faculté des sciences de l'éducation : exploration du problème. Cette étude, abondamment documentée et on ne peut plus engagée, porte en bonne partie, malgré son titre, sur le problème général de la surspécialisation des études de premier cycle, "problème complexe qui a les caractères d'un métaproblème" (p. 97) ; c'est là un des facteurs majeurs à considérer lorsqu'on veut comprendre pourquoi, dans les termes de l'auteur, "nous passons à côté de l'essentiel dans plusieurs de nos cours et de nos programmes" (p. iii).

Se refusant - du moins pour l'instant - à entrer dans un débat sémantique, Robert oppose la surspécialisation à la fois à la formation générale, qui renvoie à la culture, et à la formation fondamentale, qui désigne les "bases de la spécialisation" (p. 9). Il tient à souligner que sa réflexion ne porte encore que sur l'envers de la formation fondamentale, pour ainsi dire, c'est-à-dire sur les déviations à corriger, tandis qu'aux États-Unis, on en est rendu au point où l'invention des solutions tend à prédominer.

Après avoir évoqué sommairement le jeu de balance formation-spécialisation dans "le contexte historique" des universités de l'Amérique du Nord anglophone, l'auteur scrute plus longuement la

"situation récente et actuelle des universités québécoises", puis, restreignant encore l'angle de vision, celle de l'Université Laval, puis enfin celle de la Faculté des sciences de l'éducation du même établissement. Il s'applique alors à montrer, à travers la petite histoire - celle des rapports de comités et des directives de l'administration - les ambiguïtés, contradictions et atermoiements qui ponctuent les tentatives de mise en application des réformes les plus rationnelles et les plus désirables, comme celle que préconisait en 1979 le Rapport Dion (Commission d'enquête sur l'avenir de l'Université Laval); il cite une circulaire d'un représentant de l'administration pour qui, en 1986, "il n'est pas évident, du moins dans beaucoup de cas, que nous ayons retraité au plan de la spécialisation et laissé un meilleur espace pour une formation plus générale" (p. 67).

L'auteur rapporte, parmi les motifs allégués ici ou là pour expliquer les malentendus courants et justifier les délais correspondants, "l'ambiguïté des termes utilisés" (p. 81) dans les discussions et projets ainsi que "la difficulté de cerner la problématique, vu l'ambiguïté des concepts" (p. 83). Mais il s'applique bien davantage à montrer quel est "l'écueil habituel sur lequel échouent rapports et comités: celui d'une démarche bureaucratique qui donne l'impression de tenir compte des recommandations qui sont faites, sans que cela ne change quoi que ce soit à la réalité" (p. 93). Par exemple, des "efforts de changement initiés par la Commission sur l'avenir de l'Université Laval", il reste surtout "des articles de règlements ignorés la plupart du temps des professeurs eux-mêmes, contournés par les comités de programme en faveur d'une stratégie de changement pour le moins douteuse quant aux effets sur la qualité des apprentissages" (pp. 88-89).

Cet état de choses appelle une réaction particulièrement vigoureuse dans le cas d'une faculté des sciences de l'éducation, vu le rôle unique de celle-ci dans la formation des maîtres dont dépendra, en large part, la culture des générations montantes.

7.16 JEAN-NOËL TREMBLAY, 1987

Dans un exposé à l'intention du Conseil supérieur de l'éducation, l'auteur, qui est directeur général d'un collège d'enseignement général et professionnel, décrit et déplore le caractère technocratique et abstrait de l'organisation dans laquelle s'accomplit la formation:

> Trop souvent la mise en valeur et le développement de la ressource humaine passent à travers une conception de la formation qui a été votée en comité, votée en assemblée, analysée légalement et traduite en règles de gestion (pp. 7-8).

Or, l'efficacité elle-même n'est pas assurée pour autant:

> Vingt ans de travaux autour des programmes n'a pas permis que la notion de programme émerge à partir du vécu des collèges pour devenir une ligne de force de nos actions (p. 7).

Il n'est pas surprenant, dans ces conditions, que l'on néglige allègrement la relation maître-élève, qui est pourtant d'une importance capitale, "même à cet âge", pour les élèves qui cherchent une formation fondamentale. Voilà surtout ce que l'auteur s'applique à démontrer.

7.19 PAUL-ÉMILE GINGRAS, 1988

À un colloque du Collège de Limoilou sur la formation fondamentale, Paul-Émile Gingras livre un exposé sur La formation fondamentale et le JAFF (1988). Sur un arrière-plan d'expériences vécues et de préoccupations partagées par de nombreux éducateurs, il évoque les grandes questions qu'on débat sur la scène de l'éducation aux États-Unis, pour montrer comment le Québec a pu en subir l'influence. De part et d'autre, quels que soient les termes utilisés, on se demande: "Qu'est-ce qui est fondamental dans la formation d'un étudiant?"

Aux États-Unis, "au cours des années '70, deux courants de recherche en éducation ont particulièrement alimenté (la) réflexion sur la formation fondamentale: d'une part, le procès de la qualité de l'éducation au secondaire et au collégial; d'autre part, le questionnement sur la formation générale et la formation spécialisée, sur l'instruction et la formation" (p. 3).

Or, les deux problèmes sont intimement liés, puisque le critère le plus valable pour "évaluer l'efficacité d'une institution", c'est précisément la qualité de l'influence réellement exercée sur les élèves.

Vient alors une esquisse des principales articulations de tout ce qui, dans l'enseignement supérieur américain de premier cycle ("undergraduate"), correspond à la formation fondamentale:

> Si l'on tente de faire la synthèse des concepts de formation fondamentale que l'on retrace dans (la) documentation - je dis "des concepts" parce qu'il n'y a pas une définition de la formation fondamentale- l'on peut ramener à cinq les acceptions ou les approches.
>
> Les uns voient la formation fondamentale dans la formation libérale, dans un retour aux humanités. (...) À l'extrême opposé, d'autres prônent l'ajout de cours complémentaires à la formation disciplinaire spécialisée. C'est l'esprit dans lequel ont été introduits dans le programme d'études de nos cégeps les cours complémentaires. Un troisième groupe de réformateurs propose d'assurer la formation fondamentale en allégeant le contenu des programmes de sa masse de connaissances pour ne retenir que l'essentiel des disciplines, pour amener l'étudiant à maîtriser les principes, les concepts de base, la démarche propre de la discipline. C'est dans cette tendance que s'inscrit le Rapport Nadeau. Les deux dernières conceptions de la formation fondamentale ont en commun un même principe organisateur des programmes d'études: les objectifs de formation, l'enseignement et l'apprentissage étant commandés par les objectifs fondamentaux de formation. Deux approches sont alors possibles: imposer, comme à Harvard ou au M.I.T., un ensemble de cours généraux de base, un "core curriculum" propres à assurer l'atteinte de ces objectifs de formation fondamentale; centrer, comme le fait Alverno College, le contenu des cours, la pédagogie et l'évaluation sur l'acquisition de compétences spécifiques, visant moins à concevoir de nouveaux programmes qu'à orienter les cours existants vers l'acquisition d'habiletés de base (pp. 4-5).

L'auteur décrit alors, dans ses grandes lignes, l'"instrument d'évaluation de la formation fondamentale" appelé JAFF (Jalons pour l'Analyse de la Formation Fondamentale) dont la première version encore expérimentale a été publiée en 1987 par le CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation). "La démarche du (...) JAFF se rattache à la conception qui entend par formation fondamentale l'acquisition d'habiletés ou de compétences de base" (p. 6): en

l'occurrence, il s'agit de l'"habileté à porter des jugements face à des situations de la vie courante" (p. 10).

7.20 CLAUDE RYAN, 1988

Sous le titre La formation générale: un défi commun. Du cégep à l'université, l'auteur, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, exhorte les éducateurs du postsecondaire - et prioritairement les universitaires - à retrouver le sens de l'une de leurs missions principales, celle qui consiste à former des élèves. À son avis, l'une des questions les plus graves à se poser est la suivante: "Comment assurer que la formation acquise au niveau collégial et universitaire ne sera pas seulement technique et utilitaire mais sera vraiment empreinte d'humanisme et de culture au sens large du terme?" (p. 1). On peut y greffer cette autre question: "Dans quelle mesure (les étudiants) sont-ils influencés et formés par l'université? En quoi leur formation les distingue-t-elle vraiment dans la vie de tous les jours?" (p. 3).

Il faut en convenir, le bilan qu'on pourrait dresser aujourd'hui fait entrevoir le pire. En effet, "sous l'angle du développement des facultés d'analyse et de synthèse, de la culture générale et de la maîtrise du langage, l'étudiant qui arrive à l'université n'est pas à la hauteur des exigences que l'on serait justifié de nourrir à son endroit. Il y a là un sujet majeur de préoccupation pour l'enseignement collégial de même que pour l'enseignement primaire et secondaire" (pp. 4-5).

De plus, "absorbé par le présent, par ses projets personnels, peu enclin à la lecture et à la réflexion, il n'a pas davantage le goût des questions fondamentales" (p. 5).

D'autre part, l'une des causes principales de la crise de l'enseignement universitaire, c'est-à-dire l'hégémonie de la recherche et de tout ce qui s'y rattache, n'a même pas l'avantage d'accroître la qualité de la production intellectuelle. Au contraire,

> la très grande majorité des textes qui émanent de nos universités sont des textes hautement spécialisés qui ne s'adressent qu'à des cercles très peu nombreux d'initiés. Parmi les textes que leurs auteurs destinent à un public plus large, assez rares sont

> ceux qui sont porteurs d'une véritable passion inspiratrice, qui savent allier un langage assez général pour être compris par le lecteur cultivé à la connaissance précise et au traitement rigoureux du sujet traité. On sent trop souvent dans ces textes tantôt la marque d'une technicité étroite qui ne réussit pas à sortir de ses frontières, tantôt l'expression d'une préciosité qui donne l'impression de mesurer au compte-gouttes les idées qu'elle distribue, tant celles-ci sont rares, sèches et abstraites" (p. 6).

Un changement de mentalité autant que d'organisation s'impose donc. Tout en préconisant "un esprit de prudence", en raison de nombreuses "contraintes structurelles" (p. 11), l'auteur propose des objectifs exigeants. Citant Bernard Bonin, il qualifie de "fondamentale" la formation que ce dernier décrit comme appropriée à l'étudiant de premier cycle et dont les dimensions comprennent, par exemple, le développement de la conscience historique et les valeurs (voir, dans ce même chapitre, l'aperçu du texte de Bonin, 1987). D'ailleurs, on a pu "remarquer que le souci d'une formation plus large et plus fondamentale à la fois a fait de remarquable progrès depuis quelques années non seulement chez les dirigeants de nos universités, mais aussi chez ceux qui observent l'université de l'extérieur, mais dont l'action dépend souvent de la qualité du travail de formation et de recherche accompli dans les universités" (p. 7).

Une bonne partie de ces propos valent aussi pour le collégial, "lieu consacré à la formation fondamentale" (p. 10); "il faudra préciser la nature et le contenu de (...) la mission qui incombe en propre au cégep en matière de formation fondamentale" (p. 14). Et, dans la perspective d'une sorte de continuum collège-université, "il faudra (...) que les cégeps fassent la preuve qu'ils favorisent efficacement la poursuite du niveau de connaissances et de la culture propres à une première année d'études universitaires" (p. 14).

Sans doute l'analyse de tout ce qui précède ne permet-elle pas de préciser à coup sûr la portée et l'agencement de toutes les catégories utilisées par l'auteur. On peut néanmoins faire l'hypothèse que, dans la notion globale de formation (ou d'éducation), il oppose sur le plan logique spécialisation à formation générale, celle-ci comprenant deux composantes principales, relatives à deux aspects principaux qu'on peut y distinguer, soit la largeur et le caractère fondamental. L'auteur établit également un contraste entre "le volet technique et le volet libéral de la formation" (p. 5).

Quant au plaidoyer pour une formation "large" dans l'enseignement supérieur lui-même, on hésite à dire s'il faut comprendre cette notion dans le sens courant de formation étendue, qui évoque ordinairement une certaine universalité dans le souci de connaître, un "large éventail" d'apprentissages.

8

LA FORMATION FONDAMENTALE, ENTREPRISE QUÉBÉCOISE

Dans la conclusion qui termine ce travail, nous essaierons de prendre du recul par rapport à tout ce que rapportent les chapitres précédents. En pratique, cela signifie un effort pour décanter l'essentiel des phénomènes, pour en décrire les rapports de structure ou de causalité, pour baliser le beau désordre des idées et même quelquefois pour proposer un sens aux réalités. Après un coup d'oeil final sur la formation fondamentale comme mouvement socio-pédagogique (8.1, L'allure de la vague) viendra un examen relativement prolongé des termes, notions et conceptions que prodigue la documentation (8.2, Les mots et la pensée). Puis nous dirons quelque chose des dimensions de la formation fondamentale (8.3), de ses objectif, programmes et méthodes (8.4) et des personnes qui s'y emploient (Les acteurs, 8.5). Un dernier coup d'oeil se tournera vers l'avenir (8.6).

8.1 L'ALLURE DE LA VAGUE

8.1.1 Origine et actualité

C'est dans l'euphorie naïve entretenue par la surabondance économique et non sans un certain triomphalisme que le Québec accomplissait, dans les années soixante, sa "révolution tranquille": d'une part, diversification et libéralisation des idées et des moeurs, et d'autre part, installation d'un appareil administratif "moderne" dans un État qui prenait conscience de sa force. Le monde de l'éducation, pour sa part, acceptait sans trop se faire prier le bloc d'idées du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966), réservant son talent inventif et son énergie pour les tâches pratiques: création d'un nouveau système scolaire et adaptation précipitée des ressources pour

accueillir les cohortes de jeunes qui déclenchaient, bien malgré eux, ce qu'on a appelé l'"explosion scolaire". Cette période de l'histoire de l'éducation est surtout marquée par l'effort de "démocratisation".

Mais au cours des années soixante-dix, avec la hausse du coût du pétrole et de la vie et la baisse simultanée - pure coïncidence - de l'effectif des écoles, cet idéal "quantitatif" cédait la place à la recherche de la "qualité de l'éducation", dont la manifestation la plus spectaculaire est sans doute l'essor d'un mouvement socio-pédagogique de grande ampleur, plus pénétré d'idées que le précédent et placé sous le signe de la "formation fondamentale".

Nous l'avons vu plus haut, la formation fondamentale est d'abord l'affaire du collégial, cet ordre d'enseignement créé en 1967 et mitoyen entre l'enseignement secondaire, d'une part et, d'autre part, selon l'orientation des élèves, l'enseignement supérieur ou le marché du travail. Les deux questions les plus obvies qui se sont posées dès le début peuvent encore aujourd'hui se formuler avec la même simplicité: peut-on concevoir une formation qui, s'interposant entre le secondaire et l'universitaire, soit plus qu'un agrégat d'emprunts à l'un et à l'autre et offre une réelle spécificité? Et, sachant qu'on doit offrir une formation convenable au tout venant des élèves qui, au bout de l'école secondaire, optent pour un surplus d'études, que pourrait-il ou devrait-il y avoir, dans cette formation, comme éléments communs à tous? Selon les années, les comités, les responsabilités, les tempéraments, les traditions, à peu près toutes les réponses possibles ont vu le jour, comme cet ouvrage l'a montré en abondance.

Le Rapport Parent lui-même, qui avait ouvert le grand bal du renouveau, décrit siplement l'enseignement collégial sous les traits d'un choix judicieux et d'un heureux dosage des enseignements les plus convenables pour les élèves de ce niveau de développement, compte tenu de leurs projets à court ou à plus long terme. On lui a reproché de se payer de mots, de présenter une vision simplificatrice; l'enseignement collégial ainsi défini, a-t-on dit maintes fois, n'est pas nécessairement mauvais, mais il n'a pas de caractère propre: l'éclectisme n'est pas un style! D'autres rapports, sans réussir à s'écarter de cette ligne pragmatique, ont simplement cherché à préciser dans toute la mesure du possible ce que le collégial doit présenter comme traits distinctifs.

Or, en 1975, le Conseil supérieur de l'éducation lançait, avec le Rapport Nadeau, l'expression formation fondamentale. Le cadre général de l'exposé était celui d'un enseignement collégial encore autonome, mais constituant simplement la première phase d'un continuum postsecondaire que l'élève peut quitter pour le marché du travail à différents points, en fonction de sa propre orientation. Mais, refusant que ce collégial,

assurément "professionnel à plus ou moins long terme", n'ait qu'une piètre valeur d'éducation, le Conseil insiste pour qu'on y dispense une formation fondamentale, une formation qui transforme l'être et qui soit encore générale. Sans doute le "large éventail" de disciplines propre au secondaire n'est-il plus déployé ici; en revanche, on doit braquer l'effort d'apprentissage sur l'essentiel, sur les principes de base et les méthodes distinctives d'un savoir.

La plupart des observateurs en conviennent, le Rapport Nadeau marque un tournant ou peut-être un "saut qualitatif" dans l'évolution des idées québécoises sur l'éducation. Et la double définition de la formation fondamentale que nous y avons relevée - voir la fin de la section 2.5.3 - se retrouve, en particulier, dans trois textes marquants de la décennie suivante: le Livre blanc sur les collèges (Ministère de l'Éducation, 1978), l'Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Direction générale de l'enseignement collégial, 1984a) et le Cadre de référence relatif aux programmes du collégial (Direction générale de l'enseignement collégial, 1984c). Laliberté (1988a), à qui nous empruntons la remarque précédente, en précise ainsi la portée:

> En des termes différents mais qui m'apparaissent complémentaires, ces trois documents (...) nous proposent une définition de la formation fondamentale, qui comporte deux dimensions ou deux axes essentiels:
>
> 1° La formation fondamentale se définit par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne dans ses dimensions intellectuelle, affective, sociale et physique.
>
> 2° La formation fondamentale vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation (p. 3).

Mais cette vision apparemment simple ouvrait la porte à des interprétations diverses. En particulier, on a pu trouver que cette formation fondamentale est constituée d'éléments qui, mutatis mutandis, valent pour l'éducation scolaire en général: car même au secondaire, faut-il s'en tenir à des initiations superficielles et ne peut-on pas aller déjà, au moins en certaines matières, à certaines données essentielles?

Et une chose remarquable devrait se produire: en 1984, sans même un mot sur le passé, c'est le même Conseil - sans doute formé d'autres membres - qui allait remodeler l'intuition de la formation fondamentale (La formation fondamentale et la qualité de l'éducation) pour en faire une sorte d'idéal résumant tout ce qui importe vraiment dans une éducation complète et harmonieuse, depuis le primaire, sinon le préscolaire, jusqu'au bout du doctorat d'université.

Les formulations du Conseil concrétisaient d'ailleurs des vues qui étaient alors - et qui demeurent, en 1988 - assez largement répandues. Et, durant quelques années, c'est le système scolaire au complet qui s'est préoccupé officiellement, sur tous les fronts, de la formation fondamentale au sens le plus large et en utilisant cette expression même. Il convient de le signaler ici, en ce qui concerne le début du postsecondaire, une enquête de Sorensen indiquait en 1984 que la formation fondamentale avait beaucoup plus d'importance au Québec que les équivalents - general education, etc. - dans le reste du Canada. L'Université elle-même emboîtait le pas, surtout au premier cycle. Timidement, mais sans doute.

Or, rien n'était vraiment réglé. Cette participation de l'enseignement supérieur au courant qui se réclame de la formation fondamentale ne doit pas faire oublier - en marge de la contribution de quelques universitaires au travaux de la Commission Parent et d'autres groupes aux perspectives très large - la genèse particulière que nous avons esquissée plus haut (chapitre 5): désarroi devant l'insuffisante "préparation" des sortants du collégial, puis prise de conscience, dans l'ordre épistémologique, des grands problèmes que pose le mode actuel d'évolution des connaissances. À vrai dire, une analyse moins superficielle dégagerait diverses écoles de pensée chez les promoteurs du renouveau de la formation universitaire, en plus des deux positions divergentes que voici. D'une part, le Livre blanc de 1978 (Ministère de l'Éducation) insiste pour que l'enseignement supérieur assume sa part de responsabilité en matière de formation de base et de formation générale. D'autre part, Angers (1980) assimile la formation fondamentale - en utilisant cette appellation - au mouvement de l'esprit qui s'efforce de contrer ou de corriger l'émiettement sans fin que provoque actuellement la production du savoir spécialisé. Dans cette perspective, la notion de formation fondamentale serait corrélative et antagoniste de celle de spécialisation et, du même coup, propre à l'enseignement supérieur ou peut-être au postsecondaire en entier et l'on pourrait y voir la plus claire incarnation de la culture de demain.

D'ailleurs, les divergences n'épargnent pas l'enseignement collégial lui-même. Et lorsque le Gouvernement (Direction générale de l'enseignement collégial) édicte en 1984 un Règlement qui fait de la formation fondamentale la pierre angulaire de l'édifice collégial,

certains déclarent le document à la fois contraignant en principe et insuffisamment intelligible, donc peu applicable.

Au milieu des controverses et des ambiguïtés, les établissements concernés réagissent de toutes les façons possibles. À un extrême, tel collège se retire délibérément du débat, estimant plus opportun de consacrer son surplus d'énergie à diverses améliorations concrètes; à l'autre extrême, on voit une modeste équipe d'éducateurs repenser localement la notion globale de formation et se donner un idéal - et peut-être un "projet" - correspondant.

Qu'en est-il à l'automne 1988? Sans prétendre régler en quelques lignes une situation fort complexe et riche en secteurs brumeux, on peut dire que l'idée globale de formation fondamentale gagne graduellement du terrain au postsecondaire, tandis que l'expression en gagne à tout le moins au collégial. Il en résulte un incessant brassage d'idées, des activités d'animation et diverses innovations pédagogiques, sans oublier les publications. D'après Morin (1988), l'ampleur du courant s'explique en bonne partie par une évolution des mentalités: "On (a) ressent(i) un vif besoin de revenir à des valeurs durables, à des formations qui résisteraient (...) aux secousses du temps, qui ne s'altéreraient pas avec les modes ni avec les changements technologiques" (p. 2).

Signalons aussi un colloque tenu par l'Université de Montréal, au printemps 1988, sur le thème Du cégep à l'Université: pour une formation générale équilibrée. Le ministre de l'enseignement supérieur et de la science y rappelait sans ménagements aux universitaires leurs responsabilités d'éducateurs et faisait du caractère fondamental de la formation l'un des plus désirables que doive revêtir l'ensemble du postsecondaire (Ryan, 1988; voir ci-dessus, chapitre 7).

Enfin, au primaire et au secondaire, il semble que l'expression tombe en désuétude, même si la question essentielle - comment former l'élève, comment l'aider à devenir pleinement humain - continue à s'y discuter. Cette impression, qu'on retire de certains textes importants - par exemple: Objectif 100% (1986); Grégoire (1987) - est confirmée par des consultation ad hoc. Ainsi, les rédacteurs des documents du Conseil supérieur de l'éducation et ceux du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec semblent opter plutôt pour formation de base ou formation intégrale. De plus, le 4 juin 1987, le ministre de l'Éducation intervient à la Commission parlementaire de l'éducation; il réaffirme que l'enseignement et l'éducation, au préscolaire, au primaire et au secondaire, ont cet "objectif premier: la qualité des apprentissages de base". Car "une formation de qualité douteuse annulerait, à toutes fins utiles, les effets positifs" de la démocratisation en cours (c'est-à-dire,

en particulier, de l'accessibilité accrue des études). Il va jusqu'à préciser: "On voudra noter que j'ai parlé de la qualité de l'éducation dans son sens le plus large. Je visais par là le développement intégral de la personne de l'élève" (Ryan, 1987, p. 5).

Quant à l'engagement des écoles mêmes dans un mouvement de réflexion ou de renouveau organisé autour d'une conception explicite de la formation de l'élève, aucune enquête récente ne permet d'en mesurer l'importance, mais l'extrême variabilité des situations locales ne fait aucun doute.

8.1.2 La documentation québécoise

Les documents analysés dans ce rapport varient par l'ampleur de leur matière et le caractère plus ou moins universel de leurs visées, par leurs préoccupations plutôt théoriques ou pratiques, par leur dosage de réalisme et d'utopie, par l'autorité avec laquelle ils font valoir leurs vues, par les qualités de la rédaction, etc. Mais tous attachent une énorme importance à la sorte de formation, au sens fort, que devraient recevoir les élèves, surtout jeunes, dans les cadres scolaires. Sans doute le contraire aurait-il été surprenant!

Quant à la terminologie, on vient de le voir, elle demeure flottante. Sans doute formation fondamentale s'est-il imposé à peu près partout au collégial, mais beaucoup l'emploient sans enthousiasme, en soulignant le sens flou de l'expression; tel directeur général de cégep discute les plus graves problèmes de formation sans employer l'épithète fondamentale, même s'il éprouve, sans doute possible, un vif intérêt personnel pour la chose (Leduc, 1988).

On trouve très peu d'études sur des expériences, innovations ou projets particuliers que les auteurs rattachent à un système de formation fondamentale. Parmi les rares spécimens du genre, signalons un article de Dubois (1985) relatif aux objectifs de l'enseignement de la philosophie au Collège de Bois-de-Boulogne. (voir aussi les Actes du colloque Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir, 1989, sous presse, ainsi que l'étude de Boudreau, 1988).

La plupart des documents, sans excepter les rapports les plus célèbres, s'abstiennent de commencer un peu longuement ce qui s'est déjà écrit sur le même thème; ici comme en d'autres domaines, la conscience historique du Québec d'aujourd'hui paraît courte. Les responsables du Rapport GTX (Direction générale de l'enseignement collégial, 1975) précisent qu'ils ne disposaient pas des ressources nécessaires pour situer

leurs arguments en relation avec ceux des rapports antérieurs, mais, dans la plupart des cas, les silences ne sont pas expliqués.

Signalons encore d'autres possibilités qui n'ont pas été exploitées. Ainsi, on n'invoque à peu près jamais les théories sur lesquelles s'appuient les "sciences de l'éducation"; constatant ce fait, Caverni (1987) estime que, si l'idéal de formation fondamentale tarde à se concrétiser, c'est à cause du manque d'un "modèle théorique". Dans l'enseignement supérieur, des auteurs affichent leur connaissance de certaines sources américaines classiques surtout en ce qui a trait à la mission des éducateurs, aux buts et à l'organisation de l'enseignement. Mais la recherche susceptible d'inspirer assez directement la pédagogie, l'intervention professionnelle, est à peu près absente du paysage, de même que les produits des sciences de l'éducation qui ont valeur d'instruments de travail. Aucun des documents examinés, sauf erreur, ne mentionne une épistémologie, quelle qu'elle soit; aucun ne s'inspire d'une classification des objectifs (et des résultats) de l'éducation, pas même de celle de Benjamin Bloom dans la traduction abrégée que le Ministère de l'Éducation s'est déjà employé à diffuser (Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine cognitif, 1964). Il ne s'agit évidemment pas ici de dénier aux auteurs le droit de choisir leurs sources d'inspiration et le cadre de leur réflexion, mais de souligner la généralité de certains silences.

Du côté positif, il importe de rappeler qu'une bonne partie des rapports sont le fruit d'une participation large et soutenue dans le milieu; par exemple, les rédacteurs exploitent et mettent en forme des comptes rendus de réflexion en comités, tirent les leçons d'une enquête ad hoc, etc. C'est peut-être pourquoi, surtout dans ce que publient les collèges, on va souvent au-delà du concept - défini par le Petit Robert comme une "représentation mentale générale et abstraite d'un objet" - pour développer une conception, une "façon de voir" plus riche en images, plus proche de la vie et donnant mieux prise à la discussion, à la formation de projets, à l'action; de tels exposés adoptent volontiers un style non exempt d'éloquence. Quelques-uns de ces documents portent les marques d'un travail assidu et exigeant, tant pour le fond que pour la forme, et telle étude émanant d'un petit collège dont on ne parle pas tous les jours s'impose comme un modèle du genre.

Signalons enfin une dizaine des publications les plus souvent citées, en commençant par les ouvrages collectifs:

- Le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966)

- Le Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, Le Collège, 1975)

- La formation fondamentale et la qualité de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1984)

- Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Direction générale de l'enseignement collégial, 1984a)

- Enseigner aujourd'hui au collégial (Conseil des collèges, 1987)

Et chez les particuliers:

- Lalibertê, Jacques (1984). La formation fondamentale: la documentation américaine.

- Gingras, Paul-Émile (1985). La formation fondamentale: la documentation canadienne.

- Gervais, Michel (1986). La formation fondamentale au niveau collégial.

- Inchauspé, Paul (1986?). Enseigner au cégep: qu'est-ce que cela veut dire.

- Bonin, Bernard (1987). Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec.

8.2 LES MOTS ET LA PENSÉE

Cette section pourrait s'intituler La confusion dans la richesse: considérons successivement les deux éléments.

8.2.1 Un débat confus

Nombre de ceux qui participent au débat sur la formation fondamentale jugent celui-ci confus, déroutant, et, dans la plupart des cas, ils le déplorent. Comme l'analyse documentaire l'a montré, deux auteurs emploient deux termes différents pour désigner à peu près la même réalité, et inversement, deux auteurs, sous un même terme, cherchent à évoquer deux réalités différentes. C'est qu'on ne s'entend pas sur le "découpage" que suppose toute connaissance et qui permettrait d'établir une classification au moins approximative des aspects de la réalité qu'on veut évoquer. Il arrive aussi que divers glissements de sens se produisent entre les pages d'un même exposé. Une autre circonstance vient encore embrouiller la situation: c'est que nombre de rédacteurs se comportent comme s'il allait de soi que leur message serait compris. Un exemple frappant de vocabulaire paradoxal est celui du Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975), qui entreprend de modifier sans plus le sens usuel des mots: désireux, sans doute, de faire admettre une fois pour toutes qu'une formation professionnelle est vraiment réussie lorsqu'elle a des répercussions variées et profondes, lorsqu'elle contribue donc à transformer la personne et non seulement à préparer un travailleur compétent, les rédacteurs affirment que la formation professionnelle, au collégial, doit demeurer générale, mais pas à la façon du secondaire!

À vrai dire, il ne semble pas que le terme générique formation, en lui-même, pose un problème de compréhension: c'est plutôt lorsqu'on cherche à spécifier la formation, à dire de quelle sorte de formation on veut parler, que la confusion intervient. Rappelons, à titre d'exemples, quelques façons contrastantes, sinon opposées, dont les auteurs présentent l'objet central de la discussion.

- Dans certains textes, la formation fondamentale semble se confondre avec toute réalité désirable en matière d'éducation ou avec toute forme d'éducation désirable; dans d'autres, la même formation fondamentale est une notion propre à l'enseignement collégial.

- La formation fondamentale se définit quelquefois par une liste détaillée, impressionnante, des capacités, connaissances et attitudes que la personne bien formée devrait éventuellement présenter; on n'hésite pas à y placer la curiosité, et on n'exclut pas la participation aux grandes interrogations de l'histoire humaine, qui devrait être le fait du citoyen "à la fois universel et de son temps". Mais on trouve aussi des conceptions plus "minimalistes": celles-ci

décrivent plutôt la formation qui doit effectivement être commune à toutes les personnes formées - au sortir d'un ordre d'enseignement, ou du système scolaire - et, pour être réalistes, elles tendent à alléger considérablement la liste.

- Même dans le contexte circonscrit de l'enseignement collégial, la formation fondamentale est parfois assimilée à l'éducation qu'il est bon de donner aux collégiens d'aujourd'hui, à celle qui "n'est pas superficielle"; on l'assimile fréquemment à l'ensemble des apprentissages essentiels dans la sphère des savoirs, dans celle des capacités ("habiletés") et dans celle des attitudes. Ailleurs, on affirme que l'élément spécifique de la formation fondamentale consiste à pénétrer et à maîtriser "ce qui fait l'essentiel d'un savoir", sans mention de l'affectivité ni des autres points de vue.

Dans l'ensemble de la documentation, l'analyse permet de relever la rareté ou l'absence de certains procédés de définition ou d'exposition qui sont de nature à clarifier le message à transmettre.

Ainsi, peu d'auteurs ont recouru au procédé - recommandé par Deshiens (1984) - qui consiste à définir ou à décrire une réalité non seulement en elle-même, comme on la conçoit, mais aussi par son contraire. Parmi les exceptions, signalons la définitions de la formation fondamentale proposée par le Conseil des collèges (1987) et celle de Morin (1988): celui-ci, en effet, circonscrit son propos en début de conférence dans les termes suivants: "Ce qui nous intéresse, c'est d'identifier et de comprendre les composantes de la formation fondamentale et de pouvoir distinguer une formation dite fondamentale d'une formation qui ne serait pas fondamentale (une formation accessoire, décorative, parasitaire)" (p. 1).

De même, lorsque les rapports décrivent le "produit fini" de la formation préconisée, ils se bornent d'ordinaire à énumérer les caractéristiques communes aux personnes aussi formées - comme la rigueur intellectuelle, l'acceptation d'autrui ou l'engagement gratuit pour les bonnes causes - sans s'astreindre à montrer l'ampleur des différences inévitables, acceptables, désirables, etc.

Autre constatation, l'opération logique consistant à sérier (hiérarchiser, pondérer, etc.) est utilisée de façon très inégale. Un des rares points d'accord unanime entre les documents consiste à reconnaître

plus d'importance aux capacités qu'aux connaissances considérées en elle-même, et certaines matières sont fréquemment identifiées comme plus aptes que d'autres à procurer la formation fondamentale. En revanche, l'énumération des capacités comme celle des attitudes qu'il convient surtout de développer demeure une simple juxtaposition, sans indication d'un ordre de désirabilité.

Enfin, on se demande pourquoi aucun texte récent, sauf erreur, n'a repris une des distinctions les plus simples et les plus éclairantes qui soient, celle que proposait dès 1984 le Conseil supérieur de l'éducation. D'une part, on peut discuter la formation comme activité éducative, comme ensemble d'interventions professionnelles, dans le sens, par exemple, de l'interrogation suivante: "Quel doit être le dosage d'autorité et de liberté dans la formation de l'école primaire"? D'autre part, le mot formation peut désigner le résultat de l'activité, la modification observée dans la personne de l'élève: "La formation reçue à l'école primaire est, en un sens, la plus fondamentale". Lorsque le contexte n'est pas clair, il y aurait lieu de préciser le sens donné au terme, d'autant plus que les liens de cause à effet sont rarement évidents et constants entre les éléments de la formation qu'on essaie de donner et ceux de la formation que les élèves manifestent; les deux idées sont donc rarement interchangeables.

8.2.2 La richesse des idées

En revanche, la documentation présente une grande richesse dans les idées, dans les façons de comprendre et d'expliquer ce que les auteurs ont en tête. Devant le déploiement des formules, on ne sait pas toujours bien s'il faut parler de définitions, de notions, ou encore, lorsque le message se fait moins schématique, de conceptions, de visions, d'évocations. Essayons tout de même d'établir, à défaut d'une typologie, quelques catégories plus ou moins définies enfin de rendre compte des principaux genres de définitions - au sens le plus large - dont les auteurs se sont servis. On remarquera que les catégories ne s'excluent pas mutuellement.

(1) Ce qu'on pourrait appeler une définition implicite de la formation fondamentale se trouve, par exemple, dans le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966). L'expression même n'est pas employée, mais les auteurs, en de nombreuses pages où ils traitent la formation des élèves, laissent clairement voir ce qu'ils jugent important ou accessoire. Si "formation fondamentale" désigne ce que l'éducation comporte - on devrait comporter - de primordial, de nécessaire, de foncier, alors on peut

dire que le Rapport Parent ne fait pas mystère de ses vues sur la formation fondamentale.

(2) On peut qualifier de nominales certaines définitions qui délimitent la "formation fondamentale" comme objet de discussion ou de recherche, mais sans préciser la réalité correspondante, le "contenu" ou les composantes de cette formation. Par exemple, après avoir donné une longue définition formelle, le Conseil supérieur de l'éducation (1984) souligne qu'à ce point de l'exposé, la formation fondamentale n'est encore aucunement définie a priori. Certains qualifieront peut-être aussi de nominale une définition du Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975): la formation fondamentale est celle qui modifie l'être, qui correspond à un projet de vie, etc., et cela, d'une façon qui reste à déterminer par l'analyse des besoins, attentes et objectifs des élèves qui seront plombiers, ou économistes, etc.

(3) On peut sans doute parler d'une définition descriptive dans les cas nombreux où les auteurs dressent, par exemple, des listes de capacités mentales ou d'autres caractéristiques personnelles que la formation doit développer dans la mesure même où elle est fondamentale. La description peut être complète ou partielle.

(4) Il faudrait aussi réserver une grande case pour les difficilement classables, pour les quasi-définitions, si l'on veut, qui contribuent à exprimer la pensée de l'auteur au moyen d'une image, d'une allusion, d'une apposition, d'un rapprochement, d'une échappée poétique, ou encore en mettant en valeur, mais sans en préciser la portée, un aspect, un détail, une conséquence de la réalité sur laquelle porte la réflexion. Certains voudront ranger ici toutes sortes d'éléments descriptifs dont le contexte ne permet pas de saisir l'importance aux yeux de l'auteur: faut-il tenir cet élément pour central, essentiel, constitutif de la formation fondamentale, ou plutôt périphérique et complémentaire? Proposons ici comme exemples de ces quasi-définitions: "La formation fondamentale est celle qui vise l'éclosion de personnalités libres et créatrices"; "celle qui débouche sur une critique personnelle des valeurs", ou celle qui permet à

quelqu'un d'"être à la fois universel et de son temps", etc.

(5) Enfin, il n'est pas défendu de parler d'une définition composite lorsqu'un ouvrage, comme La formation fondamentale et la qualité de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1984) est parsemé de définitions ou quasi-définitions de divers niveaux d'abstraction et d'extension variable.

Sans doute beaucoup d'adeptes de la formation fondamentale auront-ils jugé que, dans l'ensemble des définitions rapportées aux chapitres précédents, un bon nombre sont difficiles à classer.

D'autre part, à travers tout cet apparent désordre, une constante se dégage, si familière qu'on risque de ne pas l'apercevoir: au Québec, la formation fondamentale est conçue dans une perspective d'intégration; c'est-à-dire, pour parler plus simplement, que l'aspect, ou la composante, ou la qualité évoquée par l'épithète fondamentale fait intimement partie de la formation dans son ensemble. Cette position n'est pas poussée à l'extrême; elle se concilie, par exemple, avec la croyance générale à la valeur particulièrement formatrice de certaines disciplines. Mais rares sont les auteurs qui ont même envisagé la possibilité d'instaurer, comme en certains établissements des États-Unis, un programme de formation fondamentale distinct du reste des études, celles-ci demeurant vouées, pour leur part, à la formation professionnelle ou spécialisée. En ce qui concerne le Canada anglophone, une enquête réalisée par Sorensen en 1984 semble révélatrice: la problématique même dont découle le questionnaire semble reposer sur l'idée d'un general education qu'on a pu mettre en place en marge d'un enseignement principal, dans le but d'en compenser les déficiences.

8.3 DIMENSIONS DE LA FORMATION FONDAMENTALE

Une façon intéressante de résumer, au-delà des définitions proprement dites, les conceptions moins schématiques, plus circonstanciées, offertes par les différents auteurs, consiste à exposer leurs vues sur les dimensions ou composantes de la formation fondamentale. Quelles que soient les terminologies particulières, la plupart adoptent d'emblée une division tripartite, analogue à celle que propose le Conseil supérieur de l'éducation (1984): connaissances (savoirs, savoir-faire),

capacités ("habiletés", aptitudes), enfin attitudes (et toute réalité d'ordre socio-affectif).

8.3.1 Les connaissances

On s'entend largement pour affirmer que l'évolution du savoir exige une formation intellectuelle différente de celle qui avait marqué les générations précédentes. En particulier, la maîtrise de tel ensemble de connaissances spécifiques a perdu de son importance, au profit de capacités d'ordre général.

Le nouvel humanisme auquel on aspire est encore en grande partie à inventer, mais il devra, de toute nécessité et primordialement, être "intégrateur", c'est-à-dire créateur d'unité. En fait, la notion d'intégration est l'une de celles qui reviennent le plus souvent et avec le plus d'insistance pour caractériser la formation idéale. Dans la pratique scolaire, on distingue surtout l'intégration de la matière ou discipline avec les réalités de la vie courante et l'intégration réciproque des éléments de connaissance. Du même souffle et avec un insistance comparable, on dénonce l'hyperspécialisation (ou surspécialisation) qui découle de la tendance contraire. On oppose à la spécialisation excessive la mise en relief, dans chaque matière, des éléments dits "essentiels". Lorsqu'on va jusqu'à identifier ceux-ci, on mentionne, par exemple: les fondements historiques, les méthodes caractéristiques, les concepts clés, etc.

8.3.2 Les capacités

Ce sont donc les capacités qui sont reconnues comme objet principal de la formation fondamentale; celles qu'on cite en exemple relèvent très généralement de la sphère cognitive, comme la "rigueur" des opérations mentales, mais souvent aussi elles s'avèrent mêlées d'éléments affectifs, comme dans le cas de la curiosité, de l'esprit critique, etc. La démarcation n'est pas toujours nette, non plus, entre le "savoir" ou "savoir organisé" et la "capacité", ou "habileté", ou "aptitude" qui y correspond.

En fait, malgré l'importance capitale qu'on lui reconnaît, le champ des capacités ne fait guère l'objet d'explorations systématiques ou prolongées. On peut aussi remarquer l'absence de discussions sur le mouvement éducatif qui préconise l'action directe sur les mécanismes de la pensée (les thinking skills des Américains).

8.3.3 Les attitudes

Les prises de position des différents groupes d'auteurs à l'égard de la formation dans le domaine des attitudes ne sont pas toujours très explicites. Chose certaine, la primauté du développement intellectuel à l'école est couramment affirmée et rappelée, ce qui n'empêche pas, dans certains cas, qu'on s'emploie à dresser une liste importante d'objectifs relevant du domaine affectif; mais personne ne conteste formellement le principe, inspiré du Rapport Parent, selon lequel l'école doit s'occuper en priorité des vertus qui semblent se rattacher le plus naturellement au travail intellectuel: persévérance, honnêteté de l'esprit, désintéressement, modestie, sens de la coopération, etc. Certains auteurs conviennent que les méthodes et moyens de développement affectif dont disposent les éducateurs n'ont pas une importance comparable à celle des objectifs qu'on définit sur le papier et qu'on voudrait pouvoir se fixer en réalité.

8.4 OBJECTIFS, PROGRAMMES ET MÉTHODES

Entre les objectifs de l'enseignement et l'activité éducative se situent, d'une part, les programmes - avec le régime auquel obéit leur application - et, d'autre part, les méthodes, techniques et procédés utilisés par les éducateurs.

Si, comme vient de le montrer l'analyse des documents, le champ est vaste pour l'exégète, certains auteurs - surtout dans les établissements - n'hésitent pas à le déplorer hautement: faute d'une claire conception de la formation fondamentale, les objectifs des programmes, à ce qu'on dit, manquent nécessairement de précision, et l'entreprise éducative, de cohérence. Par contre, ce qui prend peut-être le plus d'espace dans l'ensemble des rapports les plus officiels et les plus influents - du moins dans les pages consacrées au collégial - ce sont les exposés détaillés sur la réforme désirable du régime pédagogique et des programmes d'études.

Au-delà de la variété des conceptions, certaines constantes (ou quasi-constantes) se dégagent. Premièrement, les rapports axés sur le collégial s'accordent à attacher une importance déterminante à la définition des objectifs des programmes. On va même jusqu'à réclamer explicitement un véritable système d'objectifs qui, par voie de déduction, ou d'emboîtement, ou par d'autres procédés logiques, lierait les objectifs

de l'enseignement des matières aux objectifs de la formation fondamentale - ou de la formation tout court - en passant par les objectifs des programmes. La qualité des définitions constituantes devrait évidemment être irréprochable. Or, l'existence d'un tel syatème, on en a la conviction, permettrait de modifier en profondeur l'organisation pédagogique et l'enseignement proprement dit, en contact avec les élèves. On tient à préciser que le programme issu d'un tel ensemble d'objectifs devrait être peu encombrant, exempt de précisions superflues.

Autre convergence, la plupart des exposés, surtout depuis 1975, dénoncent avec la dernière énergie un certain "utilitarisme" qui consiste à établir les programmes en fonction de circonstances plus ou moins accidentelles, de besoins plus apparents ou immédiats que réels ou profonds - correspondant aux exigences des employeurs ou à celles des structures d'accueil de l'enseignement - et non avec le seul souci de favoriser au maximum, hic et nunc, le développement continu de la personne. Il conviendrait donc d'abolir ou, du moins, de réformer radicalement le syatème des préalables, qui équivaut actuellement à nier certains éléments fondamentaux de la formation: occasion d'explorer réellement les domaines du savoir, intégration des connaissances, exercice de la fonction critique, etc. On remarque d'ailleurs que "le milieu est en contradiction avec lui-même": on comprend mal que le patronat en général, ou tel employeur en particulier, réclame des collaborateurs éclairés, inventifs, polyvalents, tout en donnant priorité à l'embauche de spécialistes sans perspectives.

Enfin, nombre d'auteurs expriment leur foi en la valeur exceptionnelle de certains cours communs obligatoires - surtout de langue maternelle, parfois de philosophie - pour tous les élèves inscrits au collégial. Plus généralement, d'ailleurs, certains expriment leur croyance à une influence formatrice relativement spécifique des matières et disciplines (ou des groupes de matières: sciences humaines, etc.).

Mais le programme n'est pas le tout de la formation. Depuis le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966), qui cherche à mobiliser le corps enseignant en faveur du "renouveau pédagogique" déjà amorcé - mise à l'honneur des "méthodes actives", etc.- jusqu'au rapport de 1987 du Conseil des collèges, qui met en contraste les manières excellentes d'enseigner l'usage de certaines machines et les "manières insignifiantes" d'enseigner les mathématiques, on proclame l'importance de la manière d'enseigner: méthodes, "approches", procédés, relation maître-élèves, etc. On laisse même entendre que la manière serait aussi importante, voire plus importante que le contenu.

Cependant, les exposés sur la manière demeurent brefs, peu détaillés. Les développements, lorsqu'il s'en trouve, concernent surtout

le cadre, le régime qui conditionne la manière d'enseigner. Déjà, le Rapport Parent déplorait la lourdeur, la démesure des programmes, formulés en listes de contenus à apprendre, sinon à mémoriser; il démontrait qu'en bonne logique, on doit prévoir du temps et un certain climat de liberté si on veut vraiment que les élèves puissent assimiler, explorer, expérimenter, inventer, enfin s'engager personnellement dans l'entreprise scolaire. Or, à en croire le Conseil des collèges dans son manifeste Enseigner aujourd'hui au collégial - "aujourd'hui" veut dire: en 1987- la situation ne se serait aucunement améliorée dans l'intervalle, et le temps manquerait encore pour l'assimilation réelle des connaissances et le développement des capacités fondamentales. D'où le cri du coeur: "Des exercices, des exercices!".

Incidemment, l'allégement des programmes se concilie parfaitement avec la netteté des objectifs; mieux, il la suppose.

8.5 LES ACTEURS

En parcourant en ordre chronologique ce que le Québec a publié sur la formation des jeunes depuis un quart de siècle, on voit diminuer jusqu'au point de disparaître l'optimisme naïf des années soixante, dont le Rapport Parent, par exemple, (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966) prodigue les manifestations. Cette constatation générale est particulièrement frappante lorsqu'il s'agit des personnes qui participent à l'entreprise éducative. Au début de la longue lecture, l'élève et son guide - le professionnel de l'éducation - occupent régulièrement le centre du tableau; personnes l'une et l'autre en voie d'accomplissement, de formation continue, ils s'ingénient à édifier la grande Cité Éducative. En 1988, la parole est plutôt aux reconstructeurs réalistes et intransigeants, qui s'appliquent à bien décrire le marasme pour établir l'urgente nécessité d'une réforme radicale; peu nombreux, sans doute, ils ne trouvent personne pour les démentir.

C'est tout d'abord "la société" en général qu'on décrit de façon plutôt négative. Elle est mercantile; l'utilitarisme scolaire ressemble à celui de l'entreprise (Malenfant, 1986), et nul n'est à l'abri d'une telle influence; on n'a pas le courage de voir au-delà du court terme; enfin, la collectivité ne sait même pas, comme le dit Leduc (1988), ce qu'elle veut "léguer à la génération montante" (p. 30).

Sans chercher à distribuer les blâmes et parfois non sans nuances, mais sans oublier aucune catégorie de personnes, les nouveaux prophètes précisent les déficiences.

La généralité des élèves du postsecondaire paraissent médiocrement "préparés" sur le plan scolaire, malhabiles à penser abstraitement et peu motivés à l'égard des études, surtout lorsqu'elles ont un aspect de gratuité. Ils gagnent des dollars pour gonfler leur argent de poche, s'inquiètent de leur emploi éventuel et se désintéressent de la politique et des problèmes sociaux. Sur le plan des relations interpersonnelles, à côté de signes de solidarité - entraide, sens de l'équipe - on remarque des éléments négatifs: individualisme et même, chez ceux qui lorgnent du côté des structures universitaires contingentées, esprit de compétition. Le beau rêve des sociologues des années soixante et même soixante-dix, hélas! ne s'est pas réalisé: il n'a pas suffi que les collégiens de toutes origines et orientations cohabitent sur un campus et suivent ensemble les mêmes cours obligatoires, suivant la recommandation de la Commission Parent, pour effacer les cloisonnements sociaux.

On reconnaît la compétence des enseignants du postsecondaire dans leurs domaines respectifs de spécialisation, et on fait même appel à eux pour entreprendre l'élaboration du nouvel humanisme. Par contre, la plupart d'entre eux se sont improvisés enseignants et restent à l'écart des débats sur les grands problèmes de l'éducation et sur les conditions d'exercice de leur profession. Ils éprouvent un intérêt foncier à l'égard de leurs élèves, mais sont décontenancés devant leur "nouvelle culture". Au collégial, trop encadrés pour se sentir vraiment responsables de leurs actes, avouant qu'ils se sentent méprisés par le système et, au surplus, vieillissants, on les trouve désabusés, quelquefois trop facilement résignés à la médiocrité du rôle professionnel qu'on leur assigne. Leur motivation serait accrue par un régime où l'on ferait confiance à leur capacité de choisir et d'exercer des moyens pour atteindre les grands objectifs que la société aurait enfin définis. Quant aux universitaires, la société commence à douter de la valeur de la "production du savoir" par quoi ils persistent à se définir.

On parle moins des autres acteurs: les représentants du pouvoir politique, les patrons et les syndiqués, le personnel de direction des établissements, les éducateurs non enseignants: à n'en pas douter, tous ont une part de responsabilité dans les ratés du système. Mais la plupart des analyses se bornent justement à décrire les rôles de chacun, parfois en expliquant l'actualité par l'histoire et sans tomber dans la dénonciation. Lorsqu'on parle des contrôles gouvernementaux, c'est ordinairement pour en déplorer l'importance et la lourdeur; mais, si on invite parfois les établissements à revendiquer plus d'autonomie, il ne semble rien exister qui ressemble à une contestation organisée, et

personne ne nie la valeur de certains services d'ordre pédagogique assurés par l'État.

En somme, le peu qu'on a écrit, ces dernières années, sur les participants à l'entreprise scolaire converge vers la conclusion suivante: le Québec n'échapperait pas à une certaine crise de culture ou de civilisation dont les manifestations seraient de plus en plus reconnues en Occident et même dans le monde presque entier. Pour nous en tenir à la documentation sur l'éducation, rappelons que l'écrivain éducateur Jacques Brault évoquait en 1988, dans la revue Prospectives ("Entrevue avec Jacques Brault"), une "désaffection" généralisée "à l'égard de la pensée et de la langue", ces deux réalités inséparables et, disons-le, fondamentales. Tel est, d'après certains, le cadre humain dans lequel il faut désormais concevoir une formation pour les jeunes.

8.6 L'AVENIR DE LA FORMATION FONDAMENTALE

La grande vague de la formation fondamentale n'est pas passée partout et, sur son passage, elle n'a pas tout balayé. Mais elle aura aidé un nombre important d'éducateurs et de gestionnaires à se soulever au-dessus de la routine pour chercher dans la pensée le sens de leur action et, si possible, pour enrichir la pensée à même leur action. Nulle part encore on n'a le goût de pavoiser devant l'éclat du renouveau, mais l'élaboration collective d'une vision commune de l'éducation - et, dans certains cas, sans l'obsession des particularités liées aux ordres d'enseignement - aura permis à beaucoup d'échapper aux limites de leur spécialité ou de leur fonction, de considérer la profession d'éducateur précisément sous l'aspect professionnel et de prendre conscience qu'un travail d'équipe, s'il obéit à des exigences aussi rigoureuses qu'un travail individuel, peut produire des résultats d'aussi bonne qualité.

Mais, si l'on s'en tient au contenu intellectuel global des rapports, on peut être d'avis que l'énorme énergie investie depuis tant d'années dans le mouvement en question est loin d'avoir abouti à un nouveau dessein social, à un grand projet d'éducation novateur, cohérent, généralement compris et accepté, ne fût-ce que pour l'enseignement collégial.

Là-dessus, il est légitime de s'interroger sur l'avenir du grand courant actuel, non sans savoir que les prédictions s'appuient sur un terrain mouvant. Au colloque du CADRE, en janvier 1988, on a évoqué

l'espérance de vie assez limitée des entreprises du genre en Amérique du Nord et la lassitude qui peut succéder à l'engouement; mais ces déterminismes ne se chiffrent pas. Et dans un système scolaire relativement centralisé, comme celui du Québec, les incitations du Ministère et de son titulaire pourraient suffire à contrebalancer en très peu de temps l'ensemble des autres influences et déjouer les probabilités. Mais, quoi qu'il arrive, le mouvement actuel laissera des traces, surtout si l'on prend soin d'en assurer la suite sous une forme vraiment organisée, selon un voeu exprimé à l'occasion du même colloque.

Car on continuera à réfléchir. Et, dans l'éventualité improbable d'un déclin précipité de la formation fondamentale, on peut prévoir que les réactions se rangeront, même sur le plan intellectuel, entre les deux pôles suivants: la plupart des éducateurs voudront changer de registre pour aborder des problèmes moins globaux, moins abstraits, mais une minorité s'obstinera à garder le même thème grandiose au centre des projets, recherches et expériences de tout genre.

Dans les quelques pages qui restent, nous adopterons successivement ces deux points de vue pour envisager, dans la sphère du collégial surtout, quelques grands thèmes de travail hérités du dernier quart de siècle.

8.6.1 Quelques grands problèmes de formation

Il faut dire que ceux qui préfèrent les problèmes un peu circonscrits ne manqueront pas de matière, grâce, sans doute, à tout ce que la réflexion sur la formation fondamentale a pu laisser comme résidu, comme points d'interrogation, mais aussi, plus simplement, parce que la situation de l'école n'est jamais satisfaisante et que l'initiative concrète, l'expérience novatrice, gagnent toujours à s'appuyer sur la pensée.

Parmi les vastes questions sans réponse ou mal comprises dont l'étude pourrait occuper le Québec pendant les prochaines années - avec ou sans présence explicite de la formation fondamentale - mentionnons les six suivantes, sous forme de titres ou de thèmes suivis de questions ou commentaires.

a) Synthèse et intégration dans la culture et dans l'enseignement. À parcourir la documentation depuis le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966) jusqu'à Enseigner aujourd'hui au collégial (Conseil des collèges, 1987), on a l'impression que le terme synthèse a

graduellement cédé la première place à celui d'intégration, sans que le passage d'une idée à une autre soit clairement motivé. En fait, quel que soit le mot choisi, on ne voit pas toujours si l'auteur se soucie seulement de lier entre elles les connaissances d'une même discipline - à la façon de la simple et vraie compréhension, deuxième échelon d'objectifs dans la classification de Bloom (1956) - ou de mettre en relation diverses disciplines, ou de rattacher le savoir scolaire à l'existence, ou de chercher une interprétation globale du monde, ou de tout cela à la fois, ou d'autre chose. Pour les uns, l'intégration semble une démarche naturelle de la pensée; pour d'autres, plus nombreux, c'est un travail ardu, à peine amorcé. Chose certaine, parmi les thèmes des expériences pédagogiques récemment entreprises par des collèges, l'enseignement interdisciplinaire constitue l'un des plus faciles à rattacher à la formation fondamentale.

b) La motivation des élèves et le sens de la gratuité dans la société nouvelle. La motivation des élèves, qui semblait aller de soi dans les années soixante, constitue peut-être aujourd'hui l'obstacle principal à une formation authentique. Le problème est d'autant plus frustrant qu'il découle de tout le corps social, sur lequel l'école a bien peu de prise. Dans cette conjoncture, certains réduisent la question à celle-ci: Comment créer dans l'environnement scolaire des conditions qui stimulent l'élève à fournir, à l'égard de tel apprentissage, un effort auquel il ne consentirait pas par lui-même? Mais il est également possible de considérer la motivation comme une composante de l'autonomie, comme une tendance vitale relativement stable, mais qui peut aussi se développer et qui confine à d'autres facteurs affectifs: sens de la gratuité, capacité d'accepter des satisfactions différées, etc.

c) L'adaptation de l'éducation aux caractéristiques individuelles. L'adaptation de la pédagogie aux particularités des élèves, tel est l'un des soucis les plus stables dans la documentation; on le retrouve peut-être plus souvent dans le contexte des méthodes et de la relation maître-élève que dans celui des programmes. Actuellement, auprès d'une population scolaire dont l'hétérogénéité est souvent jugée excessive, l'adaptation de l'enseignement devient une nécessité, comme en témoigne, par exemple, J. De Lorimier (1987). Mais il y a plus: des voix s'élèvent ici et là pour demander que le collégial devienne une étape normale de scolarité pour une toute prochaine génération d'élèves (R. Laliberté, 1987). Et c'est le Conseil supérieur de l'éducation qui propose explicitement, dans le cas des sciences humaines au moins - ou pour commencer - l'instauration de programmes de l'enseignement supérieur destinés aux étudiants

qui, d'après les normes actuelles, n'ont pas les dispositions nécessaires pour des études universitaires.

d) La coordination des ordres d'enseignement. La coordination secondaire-collégial et collégial-premier cycle universitaire se présente comme un des problèmes les plus tenaces. Le déblayage opéré par le Conseil supérieur de l'éducation (1987b) ouvre, certes, des pistes vers le règlement du contentieux des préalables, tandis que la Commission Jean (1982) récuse toute répartition exclusive des enseignements entre les différents ordres. Mais certains auteurs, tout en dénonçant le système actuel, font remarquer que certains apprentissages ne sont réalisables que dans le prolongement de certains autres: ceux-ci ne sont-ils pas alors, au sens épistémologique et non plus administratif, des préalables? L'idée de coordination dans toute sa généralité implique aussi la définition du rôle ou de la mission du collégial; la tendance actuelle serait peut-être d'en faire la première étape d'un continuum collégial-universitaire.

e) La recherche sur l'essentiel des savoirs. En ce qui concerne les préoccupations relatives à l'essentiel des savoirs, que le Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975) a inspirées au milieu, bornons-nous à proposer deux ordres de questions aux chercheurs éventuels. Premièrement, il conviendrait d'échapper au risque d'une confusion semblable à celle qui a caractérisé la recherche du fondamental de la formation. Car les occasions de malentendu sont partout présentes. Pour nous en tenir à la langue maternelle, n'est-il pas raisonnable de penser que certains apprentissages essentiels peuvent être simples et précoces? On dira donc: l'enfant de dix ans qui comprend ce que sont les parties du discours - le nom, l'article, l'adjectif, etc. - maîtrise un élément essentiel de la discipline. Mais il serait tout aussi logique, semble-t-il, de dire que les principes essentiels de toute langue, y compris la langue maternelle, se confondent avec certaines lois de la linguistique, sinon avec les constructions - les "formalisations" - les plus abstraites de la sémiologie. Selon le point de vue, l'essentiel peut donc désigner des réalités extrêmement différentes: la première étape d'une recherche pourrait consister à expliquer le sens qu'on décide de donner à l'épithète essentiel (et qu'on gardera invariant jusqu'à nouvel avis). Comme deuxième ordre de questions, nous proposerons l'idée que, même si la quête de l'essentiel des savoirs apporte un jour des résultats intéressants, l'éducateur ne saura pas automatiquement quelles applications en faire dans la pratique pédagogique. Car toute application demeure un art. Sans doute, pour prendre un exemple trivial, convient-il

d'éviter les répétitions inutiles; encore faut-il savoir à quel point la répétition cesse d'être bénéfique. On peut aussi penser que l'essentiel a tendance à émerger d'une masse convenable d'éléments relativement accessoires, et que l'induction peut demander quelque patience. S'il est vrai que "l'on n'a pas à (...) démonter cinq transmissions pour en comprendre le principe" (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 42), peut-être vous en faudra-t-il deux pour bien comprendre, et à moi trois. Chose certaine, de nombreux auteurs réclament "plus de temps" pour permettre à l'élève d'assimiler des connaissances devenues moins nombreuses.

f) Les cours communs obligatoires. La question des cours communs imposés à tous les élèves du collégial ne nourrit plus les mêmes disputes que dans la décennie 1970. Le milieu semble au moins tolérer une initiation à la philosophie, tandis qu'il réclame pour les élèves de toutes destinations un sérieux apprentissage des rudiments de la langue maternelle, premier outil de travail. On dit aussi parfois que l'existence des matières communes a pour rôle d'assurer un strict minimum de culture commune à la portion de la population qui aura étudié au-delà du secondaire. D'autre part, on peut penser que ce qui est obligatoire pour tous constitue probablement, ipso facto, le secteur où se fait le plus sentir le besoin d'une adaptation aux caractéristiques individuelles. Qu'il suffise d'apercevoir côte à côte, parmi les jeunes qui viennent frapper à la porte du même collège, celui qui sait écrire correctement et même agréablement et celui qui "ne sait ni lire ni écrire" (Brunet, 1987). Mais il arrive aussi que des éducateurs plaident contre la "balkanisation" des cours communs obligatoires (Leduc, 1988). Le problème attend toujours une solution claire et complète.

8.6.2 Quelques conditions d'une réflexion globale

Quant à ceux qui voudront encore travailler sur la formation fondamentale dans toute sa généralité, non sans y intégrer les problèmes précédents, ils pourraient trouver dans l'analyse de la documentation antérieure non seulement une source d'idées et d'inspiration, mais des suggestions relatives à la méthode de réflexion, dont voici quelques-unes:

Lorsqu'on discute de formation, on aurait avantage à savoir clairement - puis à exprimer avec une semblable clarté - si on signifie, par le terme de formation, l'intervention de l'éducateur ou même l'action d'auto-apprentissage, ou plutôt l'état qui en résulte chez l'élève touché par cette activité. Cette distinction déjà proposée par le Conseil supérieur de l'éducation (1984) permettrait de mieux définir certains

propos. Par exemple, il peut être réaliste de proposer que telle catégorie d'élèves reçoivent une formation ambitieuse, visant tous les aspects de la personnalité, une formation dite intégrale, selon le premier sens du mot formation. Mais, en vertu du même réalisme, on pourrait tolérer que, du côté des élèves, les transformations correspondantes soient plus limitées, plus rares, moins visibles, et donc que la formation, en ce deuxième sens, soit beaucoup moins intégrale. Moins visiblement, en tout cas. Le lecteur saura ce que l'auteur avait en tête si celui-ci tient compte de cette distinction, qui est l'une des plus simples.

La réalité du sens de l'épithète fondamental pourrait être explorée davantage. Déjà, dans un mémoire peu connu, le personnel d'un collège (Collège Laflèche, 1984), assimilant l'idée de fondamental à celle d'essentiel, formulait au sujet de la formation fondamentale cette question toute simple, mais capitale: fondamentale aux yeux de qui, fondamentale pour qui et pour quoi? Et la question prend tout son sens lorsqu'on accepte de supposer que des études collégiales pourraient devenir une étape normale dans le développement de presque tous les jeunes. Cette réflexion prolongerait aussi le "déblayage sémantique" de Gervais (1986).

Certains postulats et autres présupposés gagneraient aussi à être plus conscients, plus délibérés, mieux explicités.

Par exemple, pour revenir à la signification obvie du mot fondamental, rappelons que, pour tel auteur, la formation fondamentale n'est rien d'autre que celle dont les élèves d'aujourd'hui ont besoin: c'est beaucoup dire. D'autres textes décrivent la formation fondamentale en juxtaposant une telle profusion de choses désirables qu'ils semblent s'être efforcés de ne rien oublier. Dans ces deux cas, c'est sans doute la formation prise en bloc qu'on peut logiquement qualifier de fondamentale, en la comparant implicitement ou explicitement à d'autres réalités humaines de moindre importance, donc moins fondamentales, comme la richesse matérielle, la célébrité, etc. Mais si on cherche alors à comprendre cette formation en elle-même, il faut bien admettre que rien n'y est fondamental, puisque tous les éléments s'y trouvent sur le même pied! Car - selon un dicton qu'on peut inventer s'il n'existe pas déjà-là où tout est fondamental, rien n'est fondamental.

Ce qui précède nous amène à prendre conscience de deux points de vue logiquement opposés, et qui commandent des démarches différentes. Dans un cas, l'auteur pose au départ qu'il existe telle chose qu'une formation extrêmement précieuse pour l'être humain; cette formation, il la qualifie de fondamentale, mais on pourrait aussi bien dire: excellente, inestimable, irremplaçable, etc. Puis l'auteur s'ingénie à

décrire l'un après l'autre les éléments de cette réalité si désirable: c'est tout. Selon l'autre point de vue - plus exigeant, plus heuristique - ce qui est fondamental n'est pas connu au départ: l'auteur s'astreint plutôt à examiner les aspects et composantes d'une formation en s'efforçant de distinguer ce qui est vraiment fondamental - c'est-à-dire de toute première importance - ou moins fondamental, ou simplement utile, ou accessoire, ou superflu, etc. Il y a là un effort évident de mise en relation, de coordination, peut-être de hiérarchisation.

Ajoutons qu'en pratique, après s'être proposé ce difficile exercice, les auteurs se laissent parfois glisser vers des considérations plus simples. Mais on pourrait parfaitement exploiter ces deux sens de formation fondamentale dans un même texte comme aspects complémentaires, sans doute au prix d'un effort tout spécial de clarification: d'une part, fondamental peut s'appliquer à la formation comme totalité, dont on veut établir la valeur; d'autre part, il peut s'appliquer aux parties, dont l'une sera évaluée comme plus fondamentale que l'autre.

Un autre présupposé courant, et dont les implications ne semblent pas toujours assez comprises, se rattache à la question que de nombreux auteurs posent comme point de départ de leur étude: Quelle sorte d'élève voulons-nous former? Ou encore: Quelle formation le sortant du collégial - ou le sortant de notre collège - devrait-il manifester? Or, si la question ainsi formulée n'a rien d'incorrect, elle risque d'inspirer déjà une partie de la réponse. En fixant l'attention sur l'élève au singulier, l'élève en général, l'élève abstrait, ou sur la formation considérée globalement, la question semble, en effet, insister sur l'unité plutôt que sur la diversité; elle semble donc inviter implicitement à considérer ce qui peut être commun à la formation de tel élève et à celle de tel autre, et donc à moins s'attarder aux différences. Est-ce vraiment l'objectif visé? Il n'est d'ailleurs pas impossible qu'en considérant surtout l'élément commun, on soit amené à y attacher une importance majeure. Dans certains cas, il y aurait donc lieu de montrer, dès le début, qu'on ne détermine pas a priori la part d'éléments communs et particuliers aux diverses formations - au pluriel - que dispense tel ordre d'enseignement, ou tel établissement, etc.

Un dernier postulat courant dans la documentation analysée devient tout à fait contestable lorsqu'on prend la peine de le formuler, peut-être dans les termes suivants: un éducateur n'a pas le droit de désirer, pour chacun de ses élèves, autre chose que la meilleure de toutes les formations possibles. Depuis qu'il est question de formation fondamentale, on pourrait aussi bien parler du présupposé qui assimile fondamental à éminemment désirable, idéal, utopique, et cela, en un sens tellement élevé qu'il en devient inaccessible, surhumain, presque dérisoire pour quiconque s'est frotté à la condition humaine. Dans deux mémoires présentés naguère au Conseil supérieur de l'éducation, on a

proposé que l'enseignement collégial s'organise autour de la créativité sociale, rien de moins! (Hallé, 1975). On croit rêver. Sans doute, comme on l'a souvent dit, le rêve et l'utopie ont-ils leur importance, mais certains essais en font peut-être une production qui dépasse la demande. Car le lecteur voudrait aussi quelquefois entendre parler de ce qu'on peut raisonnablement considérer comme réalisable, et qu'on s'entende là-dessus. Il voudrait surtout que le contexte, sinon le texte, laisse clairement voir, à chaque page, quel genre littéraire les auteurs entendent pratiquer et s'il faut prendre au sérieux ce qu'ils proposent au monde de l'éducation.

Mais cette évocation des prochains travaux fournit une belle occasion pour terminer celui-ci. Puissent ces notes méthodologiques être elles-mêmes assez claires pour rendre service aux nouveaux partenaires dans l'entreprise québécoise dont nous nous sommes entretenus.

APPENDICE A

Données relatives à l'enquête du CADRE sur la formation fondamentale

A.1 Première circulaire adressée aux établissements

A.2 Deuxième circulaire adressée aux établissements

A.3 Liste des établissements qui ont répondu

communiqué

DOCUMENT A.1

DE : LOUIS GADBOIS

AUX : CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DES CÉGEPS
DIRECTEURS DES SERVICES PÉDAGOGIQUES DES COLLÈGES PRIVÉS

DATE : LE 9 NOVEMBRE 1987

OBJET : LA FORMATION FONDAMENTALE AU COLLÉGIAL

Je frappe à votre porte pour vous informer et vous solliciter.

Information: le CADRE, en collaborationn avec la D.G.E.C., poursuit la constitution du "dossier-souche" sur la formation fondamentale. Les trois analyses déjà publiées font voir comment se pose et se discute le problème de la formation fondamentale - ou de ses équivalents - dans la documentation des États-Unis (1984), du Canada anglais (1985) et de la France (1987). Les deux derniers documents prévus pour cette série sont en voie d'élaboration; l'un porte sur la Grande-Bretagne, et l'autre, sur le Québec.

Sollicitation: à titre de responsable de cette composante québécoise, je m'emploie actuellement à rassembler des données sur la formation fondamentale dans le contexte de l'enseignement collégial. La collaboration que je sollicite comporte deux aspects.

Premièrement, s'il existe des documents sur la formation fondamentale produits par le personnel de votre établissement, il s'agirait de m'en transmettre un exemplaire (y compris, si vous le jugez utile, de simples documents de travail, des comptes rendus de réunions, voire des données d'ordre organisationnel, etc.) Il va de soi que, dans le cas de documents provisoires ou à circulation restreinte, la provenance de ceux-ci ne sera pas spécifiée.

CADRE Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 – Tél.: 381-8891

Votre deuxième contribution consisterait à rédiger pour mon information quelques lignes dans lesquelles vous diriez comment vous percevez la situation de votre établissement par rapport au thème de la formation fondamentale: juge-t-on la question importante? y a-t-il des travaux ou des projets qui s'y rattachent? Etc. À tout hasard, je vous joins en post-scriptum quelques idées dont vous pourriez vous inspirer et qui illustrent, en tout cas, le genre de renseignements qui seraient utiles. Vous trouverez également une enveloppe-réponse.

Si je parle de quelques lignes, c'est avec l'espoir que votre réponse sera plus rapide. Il va sans dire que ce geste de collaboration est essentiel pour que le volet québécois soit presque complet et raisonnablement juste!

Croyez à ma reconnaissance.

Louis Gadbois

Louis Gadbois
Service d'étude et de recherche

Post-scriptum

SIMPLES QUESTIONS DONT VOUS POURRIEZ VOUS INSPIRER POUR ÉCRIRE QUELQUES LIGNES SUR LA FORMATION FONDAMENTALE DANS VOTRE ÉTABLISSEMENT

1. Y a-t-il dans votre établissement des recherches, expériences ou préoccupations portant sur la formation fondamentale des élèves?

SI VOTRE RÉPONSE TEND À ÊTRE AFFIRMATIVE, vous pourriez considérer les questions suivantes.

2. Quelles sont ces recherches, expériences ou préoccupations? (Leur titre, leur objet, leur ampleur, leur importance, etc.)

3. Qui est surtout concerné? (Comités, personnes, etc.)

4. Que vise-t-on comme résultats à plus ou moins long terme? (Un document de réflexion? Des modifications d'ordre pédagogique? Lesquelles? Etc.)

5. Comment travaille-t-on? (Sorte d'organisation, ressources, contraintes, délais, etc.)

6. Peut-on déjà constater ou entrevoir certaines réalisations, productions ou conséquences à plus ou moins long terme?

MERCI POUR CHACUNE DE VOS EXPLICATIONS

communiqué

DOCUMENT A.2

AUX : CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DES CÉGEPS
DIRECTEURS DES SERVICES PÉDAGOGIQUES DES COLLÈGES PRIVÉS

DE : LOUIS GADBOIS

DATE : LE 27 NOVEMBRE 1987

OBJET: ENCORE LA FORMATION FONDAMENTALE

Il y a une quinzaine, je vous ai écrit pour vous informer de notre recherche sur la formation fondamentale et pour solliciter votre collaboration. Celle-ci comporte deux points:

- il s'agit, d'une part, de rédiger quelques lignes pour indiquer ce qui existe dans votre établissement en fait de travaux ou de préoccupations sur le sujet;
- il s'agit aussi, le cas échéant, de nous transmettre la documentation produite sur le même sujet par des membres du personnel.

SI VOUS AVEZ DÉJÀ RÉPONDU, soyez assuré(e) que votre envoi et votre obligeance sont hautement appréciés.

Mais si vous avez tardé, jusqu'ici, parce que le temps vous manquait pour tout faire, je vous prierais de nous envoyer dès maintenant les quelques lignes demandées, quitte à compléter votre envoi éventuellement.

J'ajoute que, selon les personnes et les circonstances, il y a plus d'une façon concrète de vivre ou de concrétiser la "formation fondamentale": à vous, donc, d'interpréter l'expression selon votre jugement. Nous en ferons notre profit.

Merci encore ou merci à l'avance pour votre contribution.

Louis Gadbois

Louis Gadbois
Service d'étude et de recherche

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 – Tél.: 381-8891

DOCUMENT A.3

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS QUI ONT RÉPONDU

Collège d'enseignement général et professionnel

Cégep de Baie-Comeau

Cégep de Bois-de-Boulogne (Montréal)

Cégep de la Gaspésie et des Îles (Gaspé)

Cégep de Joliette-De Lanaudière (Joliette)

Cégep de Jonquière

Cégep de La Pocatière

Cégep de Lévis-Lauzon

Cégep de Limoilou (Québec)

Cégep de Maisonneuve (Montréal)

Cégep de Matane

Cégep de Rivière-du-Loup

Cégep de Rosemont (Montréal)

Cégep de Saint-Félicien

Cégep de Sainte-Foy

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Cégep de Saint-Jérôme

Cégep de Saint-Laurent

Cégep de Sorel-Tracy

Cégep de Valleyfield

Collèges privés

Collège André-Grasset (Montréal)

École supérieure de musique de Nicolet

Collège Jean-de-Brébeuf (Montréal)

Collège Lafléche (Trois-Rivières)

Collège de L'Assomption

Marianopolis (Montréal)

Collège Marie-Victorin (Montréal)

Campus Notre-Dame-de-Foy (Saint-Augustin-de-Desmaures)

Petit Séminaire de Québec

Collège Saint-Jean-Vianney (Montréal)

Collège Stanislas (Montréal)

Institut Teccart (Montréal)

Ecole de musique Vincent-d'Indy (Montréal)

APPENDICE B

Données relatives à la rencontre-échange du C.A.D.R.E.

sur L'avenir de la formation fondamentale

B.1 Schéma de discussion adressé aux invités

B.2 Liste des participants

avis de convocation

DOCUMENT B.1

A : QUELQUES INVITÉS

DE : LOUIS GADBOIS

DATE : LE 1er FÉVRIER 1988

OBJET: RENCONTRE-ÉCHANGE SUR "L'AVENIR DE LA FORMATION FONDAMENTALE"

J'ai le plaisir de vous confirmer que la rencontre à laquelle vous voulez bien participer se tiendra comme prévu:

DATE : le jeudi 18 février 1988

HEURE: de 9h30 à 16h30

LIEU : au CADRE, salle 103

Le thème proposé, L'AVENIR DE LA FORMATION FONDAMENTALE, vise moins à susciter de nouvelles théories qu'à inspirer des prévisions et conjectures sur l'avenir proche, fondées sur une interprétation critique de la situation actuelle.

D'autre part, le phénomène formation fondamentale pourrait se discuter en tenant compte des distinctions suivantes.

1. La formation fondamentale comme expression. Celle-ci est-elle utilisée dans tous les établissements? Le sera-t-elle encore dans deux ans, dans cinq ans? La juge-t-on commodément élastique ou trop ambiguë? Faudrait-il essayer d'en spécifier graduellement le sens, et de quelles façons? Etc.

2. La formation fondamentale comme idéal (ou idée-force, "utopie directrice", slogan, etc.). La notion de formation fondamentale, quelle que puisse en être la valeur réelle,

CADRE Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1840 est, boulevard Henri-Bourassa, Montréal (Québec) H2B 1S2 – Tél.: 381-8891

a-t-elle encore une charge affective? Dans tous les milieux? Aura-t-elle encore, demain, la propriété de piquer la curiosité, de retenir l'attention, de mobiliser les énergies, de donner aux éducateurs le goût (une fois de plus!) de relever un défi? Va-t-on la remplacer par autre chose? Sait-on quelle chose, et pourquoi? Etc.

3. La formation fondamentale comme ensemble de préoccupations. Au Québec, la notion de formation fondamentale charrie actuellement un ensemble plus ou moins variable, plus ou moins ordonné, de préoccupations, auxquelles se greffent, bien sûr, des travaux: réflexions (souvent collectives), expériences, recherches, etc. On pense, par exemple, à former l'élève selon toutes les dimensions de la personne, à intégrer les savoirs entre eux et avec les réalités de la vie courante, à enseigner une discipline en insistant sur les concepts de base et sur la méthode plutôt qu'en prodiguant de multiples connaissances nouvelles, etc. Ces diverses préoccupations vont-elles (ou doivent-elles) demeurer liées? Y en a-t-il qui sont en train de s'accentuer (ou qu'il serait bon d'accentuer) et de se concrétiser plus que d'autres? Y en a-t-il qui, selon toute vraisemblance, seront moins d'actualité dans deux ans, dans cinq ans? Lesquelles, pourquoi? En somme, la formation fondamentale dont on parlera en 1993 - oublions l'an 2 000! - sera-t-elle la même que celle dont "tout le monde" parle aujourd'hui? Etc.

4. La formation fondamentale comme principe d'organisation scolaire. La DGEC attache actuellement beaucoup d'importance à la formation fondamentale comme principe "intégrateur" des objectifs et des contenus des programmes de formation. Par exemple, c'est en étroite relation avec la formation fondamentale que les notions de pertinence, de polyvalence et de cohérence jouent un rôle déterminant lorsqu'on procède à l'analyse d'un programme selon les directives du Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes du collégial (Québec, DGEC, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1984). Prévoit-on que cette insistance va se maintenir à peu près telle quelle ou qu'elle va évoluer? Sait-on alors en quel sens et pourquoi? Etc.

5. La formation fondamentale comme ensemble de pratiques éducatives. Dans les établissements, il y a des pratiques (initiatives, interventions, etc.) qui méritent de retenir l'attention en raison de leur caractère ambitieusement

éducatif ou hautement formateur (au moins sur le papier ou selon les apparences). Novatrices ou pas, certaines de ces pratiques se déroulent sous la bannière de la "formation fondamentale", et certaines autres semblent viser la formation fondamentale - ou l'essentiel de la formation- sans le dire, ou en le disant avec d'autres mots. Dans ce domaine des pratiques éducatives, y a-t-il des tendances de fond? Peut-on identifier des essais ou des projets particulièrement prometteurs? Peut-on nommer ou décrire sommairement telle pratique qui n'existe pas encore et qui semblerait comporter une valeur exceptionnelle? Y a-t-il une corrélation entre la qualité des efforts pédagogiques d'un établissement, d'un milieu, et la présence d'une conscience explicite des fondements de la formation? Etc.

* * *

Voilà, en attendant... Au plaisir de vous accueillir bientôt!

DOCUMENT B.2

LISTE DES PARTICIPANTS

M. Alain BERGMANS, Collège de L'Assomption

M. Paul FILION, Collège Edouard-Montpetit

M. Louis GADBOIS, C.A.D.R.E.

M. André GAUDREAU, Collège de Saint-Hyacinthe

M. Paul-Émile GINGRAS, C.A.D.R.E.

M. Robert KIROUAC, Collège de Lévis-Lauzon

M. Jacques LALIBERTÉ, Université de Sherbrooke (programme PERFORMA)

M. Jean-Paul MICHAUD, Collège de Rivière-du-Loup

M. Gilles SAINT-PIERRE, Ministère de l'Éducation (D.G.E.C.)

M. Gérald SIGOUIN, Collège Marie-Victorin

Mme Nicole TREMBLAY, Collège de Limoilou

APPENDICE C

LISTE DES DOCUMENTS ANALYSÉS *

Chapitre et section

A) Ouvrages collectifs

Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P. (1970). Rapport du Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P. (Le Rapport Roquet). 2.4

Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (1962). Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. (Le Rapport Tremblay). 2.1

Comité ministériel permanent du développement culturel (1978). La politique québécoise du développement culturel. 2.8

Commission d'étude sur la formation des adultes (1982). Apprendre : une action volontaire et responsable. (Le Raport Jean). 6.2.1

Commission d'étude sur les universités (1979a). Rapport : Comité de coordination. 5.2.2

Commission d'étude sur les universités (1979b). Rapport: Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. 5.2.2

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963-1966). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (Le Rapport Parent). 2.2

---

* On peut consulter ces documents au Centre de documentation du CADRE.

Conseil des collèges (1987). Enseigner aujourd'hui au collégial : l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-1987. 2.12

Conseil des universités (1972-1976). Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements. 5.2.1

Conseil supérieur de l'éducation (1975). Le collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. (Le Rapport Nadeau). 2.5

Conseil supérieur de l'éducation (1984). La formation fondamentale et la qualité de l'éducation : rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation. 2.11

Conseil supérieur de l'éducation (1987b). L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système. 6.2.2

Direction générale de l'enseignement collégial (1975). Le point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial. (Le Rapport GTX). 2.6

Direction générale de l'enseignement collégial (1984a). Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial. 2.10

Direction générale de l'enseignement collégial (1984c). Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes du collégial. Document I : principes et orientations. 3.1

Direction générale de l'enseignement collégial (1987). La révision de la concentration en sciences humaines au collégial: les orientations ministérielles. 3.2

Direction générale des programmes (1987). Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire : document d'information. 3.3

Groupe de travail de la Commission de l'enseignement supérieur (1979), Conseil supérieur de l'éducation. La formation fondamentale. 5.2.3

Groupe de travail sur la formation fondamentale (1987), Cégep de Sainte-Foy. La formation fondamentale; rapport du groupe de travail sur la formation fondamentale. 4.2.4.4

Hurtubise, René, Roy, Lorenzo, Bélanger, Pierre W. et Turzel, André (1972). Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités. 5.2.1

Livre blanc sur les collèges : voir Ministère de l'Éducation (1978).

Ministère de l'Éducation (1967). L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel. 2.3

Ministère de l'Éducation (1978). Les collèges du Québec : nouvelle étape : projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP. 2.7

Ministère de l'Éducation (1982). La formation professionnelle des jeunes : propositions de relance et de renouveau. 2.9

Ministère de l'Éducation (1986). La formation professionnelle au secondaire : plan d'action. 3.3

Raport GTX: voir Direction générale de l'enseignement collégial (1975).

Rapport Jean: voir Commission d'étude sur la formation des adultes (1982).

Rapport Nadeau: voir Conseil supérieur de l'éducation (1975).

Rapport Parent: voir Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963-1966).

Rapport Roquet: voir Comité des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P. (1970).

Rapport Tremblay: voir Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (1962).

B) Ouvrages d'individus

Angers, Pierre (1980). La formation fondamentale au premier cycle universitaire. 7.3

Bissonnette, Lise (1987). Transcription des remarques de madame Lise Bissonnette au petit déjeuner-séance d'information du colloque national sur l'enseignement postsecondaire, le 27 octobre 1987. 7.13

Bonin, Bernard (1987). Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec. 7.14

Brodeur, Pierre (1987). Programmes de techniques de radiodiagnostic et de radiothérapie: référentiel pour la détermination des orientations et objectifs nouveaux de formation. 7.16

Brouillet, Guy (1983?). La formation fondamentale. 7.4

Brunet, Roland (1987). La question pédagogique ou l'université en question. 7.15

Chabot, Paul-Eugène (1986). L'école. 7.6

De Lorimier, Jacques (1986). Éléments pour une politique institutionnelle de formation fondamentale. 7.8

Desbiens, Jean-Paul (1984). La formation fondamentale. 7.7

Desbiens, Jean-Paul (1986). Au nom de l'égalité, on a banni le souci de la qualité. 7.9

Gervais, Michel (1986). La formation fondamentale au niveau collégial. 7.10

Gingras, Paul-Émile (1988). La formation fondamentale et le JAFF. 7.19

Hallé, Francine (1975). Le collège: synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. 7.1

Inchauspé, Paul (1986?). Enseigner au cégep: qu'est-ce que cela veut dire? 7.11

Paquet, Jean-Guy (1983). La formation générale ou la formation spécialisée. 7.5

Robert, Marcel (1987). La surspécialisation des programmes de premier cycle à la FSE. 7.17

Ryan, Claude (1988). La formation générale: un défi commun. Du cégep à l'université. 7.20

Simard, Claude B. (1986). L'enseignement professionel et la formation fondamentale. 7.12

Therrien, Claude (1979). La formation fondamentale. 7.2

Tremblay, Jean-Noël (1987). La formation fondamentale. 7.18

RÉFÉRENCES

Actes du colloque Le cégep et vous! partenaires pour l'avenir. Tome 3: La formation fondamentale. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale et Fédération des cégeps, 1989 (sous presse).

Angers, Pierre (1980). La formation fondamentale au premier cycle universitaire. (Communication présentée à une journée d'étude à l'Université du Québec à Trois-Rivières, le 20 août 1980).

Beaudoin, G.J., Brisebois, N., Dubé, R. et Pellerin, L. (1980). La formation scientifique dans le système d'éducation québécois. Sans lieu.

Bissonnette, Lise (1987). Transcription des remarques de madame Lise Bissonnette au petit déjeuner-séance d'information du colloque national sur l'enseignement postsecondaire, le 27 octobre 1987. Sans lieu.

Blais, Charles (1988). Propos sans confidences sur la formation fondamentale. Conférence présentée lors de la journée pédagogique du 24 février 1988. Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau.

Bloom, Benjamin S., et al. (1956). Taxonomy of Educational Objectives; Handbook 1 : Cognitive Domain. New York, David McKay.

Bonin, Bernard (1987). "Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec", in Service des études de premier cycle, Université du Québec, Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche. Colloque de l'Université du Québec : les orientations du premier cycle, cahier 2. Sans lieu, Université du Québec.

Boudreau, Robert (1988). Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en "apprentissage expérientiel supervisé" au niveau collégial. Montréal, Fédération des cégeps. (Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Collection Études et réflexions).

Brodeur, Pierre (1987). Programmes de techniques de radiodiagnostic et de radiothérapie : référentiel pour la détermination des orientations et objectifs nouveaux de formation. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec.

Brouillet, Guy (1983?). La formation fondamentale. ("Texte préparé pour le Conseil supérieur de l'éducation").

Brunet, Roland (1987). "La question pédagogique ou L'université en question", in Service des études de premier cycle, Université du Québec, Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche. Colloque de l'Université du Québec : les orientations du premier cycle, cahier 2. Sans lieu, Université du Québec.

Caverni, Monique (1978). "La formation fondamentale", in Spectre, vol. 17, no 4, mars, pp. 54-55.

Cégep de Sainte-Foy (1985). Politique sur l'évaluation des apprentissages des étudiants. Sainte-Foy, le Cégep.

Chabot, Paul-Eugène (1986). "L'école", in Revue Notre-Dame, 3, mars, pp. 1-12.

Collège de Valleyfield (1987). La formation collégiale: texte d'orientation pour l'établissement d'une politique pédagogique institutionnelle au Collège de Valleyfield. Valleyfield, le Collège.

Collège Laflèche (1984). La formation fondamentale et la qualité de l'enseignement. Trois-Rivière, le Collège, 28 février. ("Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation à l'occasion des audiences publiques tenues à Trois-Rivières les 8 et 9 mars 1984.")

Comité de l'étude sectorielle en éducation (1987): Conseil des universités. Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec. Sainte-Foy, Conseil des universités, 1987.

Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P. (1970): Québec (Province). Rapport du Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P. Québec: Le Comité.

Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (1962): Québec (Province). Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Québec: Le Comité. 2 v.

Comité ministériel permanent du développement culturel (1978): Québec (Province). La politique québécoise du développement culturel. Québec: Editeur officiel. 2 v.

Comité sur la formation générale (1975): Collège de Maisonneuve. Rapport du comité sur la formation générale. Montréal, le Collège.

Comité sur la formation générale (1976): Collège de Maisonneuve. Rapport du comité sur la formation générale II. Montréal, le Collège.

Commission d'étude sur la formation des adultes (1982): Québec (Province), Ministère des communications. Apprendre : une action volontaire et responsable. Québec, le Ministère.

Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (1979). Pour la renaissance de l'Université Laval; rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval. Québec, Université Laval, septembre.

Commission d'étude sur les universités (1979a): Québec (Province). Rapport : Comité de coordination. Québec, Gouvernement du Québec.

Commission d'étude sur les universités (1979b): Québec (Province). Rapport: comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Québec, Gouvernement du Québec.

Commission pédagogique (1987): Collège de Baie-Comeau. Rapport annuel, Commission pédagogique 1986-1987 (par Michel Poirier). Baie-Comeau, le Collège, mai.

Commission pédagogique (1988): Cégep de Baie-Comeau. Rapport sur les orientations du Collège en matière de formation fondamentale. Baie-Comeau, Le Cégep, mai.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963-1966): Québec (Province). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec: La Commission, 7 v.

Conseil des collèges (1987): Québec (Province). Enseigner aujourd'hui au collégial: l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-1987. Québec: Le Conseil.

Conseil des universités (1972-1976): Québec (Province). Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements. Québec, Le Conseil. 4 v.

Conseil supérieur de l'éducation 1975): Québec (Province). Le collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec: Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (1984): Québec (Province). La formation fondamentale et la qualité de l'éducation: rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (1985) : Québec (Province). Le régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base. Québec, Direction des Communications du Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (1987a) : Québec (Province). L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence: rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Conseil supérieur de l'Éducation (1987b): Québec (Province). L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système. Québec, Le Conseil.

Corriveau, Louise (1986). "Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui", in Recherches sociographiques, 27, 3, 385-419.

Croteau, Marcellin (1988). "La pointe de l'iceberg ou la bosse de la pédagogie", in Prospectives, vol. 24, no 2, pp. 56-58.

De Callières, Yves (1979-1980). Dossier Formation Fondamentale. (Québec, Ministère de l'Éducation).

De Lorimier, Jacques (1986). "Éléments pour une politique institutionnelle de formation fondamentale", in Collège de Valleyfield, Conférences et rapports d'ateliers, journées pédagogiques sur la formation fondamentale. Valleyfield, le Collège, 3-4 juin.

De Lorimier, Jacques (1988). "Différencier la pédagogie au collégial", in Pédagogie collégiale, vol. 1, no 2, janvier.

Demers, Émile (1986). "Allocution d'ouverture", in Collège de Valleyfield, Conférences et rapports d'ateliers, journées pédagogiques sur la formation fondamentale. Valleyfield, le Collège, 3-4 juin.

Desbiens, Jean-Paul (1984). "La formation fondamentale", in Vie pédagogique, 31, juin.

Desbiens, Jean-Paul (1986). "Au nom de l'égalité, on a banni le souci de la qualité", in Revue Notre-Dame, 3, mars, pp. 13-24.

Direction générale de l'enseignement collégial (1975): Québec (Province), Ministère de l'Éducation. Le point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial. Québec: la Diction.

Direction générale de l'enseignement collégial (1984a): Québec (Province), Ministère de l'Éducation. Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Québec, le Ministère.

Direction générale de l'enseignement collégial (1984b) : Québec (Province), Ministère de l'Éducation. Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Québec, la Direction.

Direction générale de l'enseignement collégial (1984c) : Québec (Province), Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes du collégial. Document 1 : principes et orientations. Québec, la Direction.

Direction générale de l'enseignement collégial (1987) : Québec (Province), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. La révision de la concentration en sciences humaines au collégial: les orientations ministérielles. Québec, La Direction.

Direction générale des programmes (1987) : Québec (Province), Ministère de l'Éducation. Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire : document d'information. Québec, Ministère de l'Éducation.

Dubois, Denis (1985). "Pensée et discours rationnel au collège", in Philosopher, no 1, pp. 21-27.

Fleury, Guy (1986). "Synthèse des discussions en ateliers", in Collège de Valleyfield, Conférences et rapports d'ateliers, journées pédagogiques sur la formation fondamentale. Valleyfield, le Collège, 3-4 juin.

(La) formation fondamentale (1978), in Ensuite, no 3, mai. (Numéro complet; publication du Centre des ressources didactiques du Cégep de Saint-Jérôme).

Gadbois, Louis (1987). Manuel du J.A.F.F. : Jalons pour l'analyse de la formation fondamentale; version expérimentale, mars 1987. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.

Gervais, Michel (1986). "La formation fondamentale au niveau collégial", in Collège de Valleyfield, Conférences et rapports d'ateliers, journées pédagogiques sur la formation fondamentale. Valleyfield, le Collège, 3-4 juin.

Gingras, Paul-Émile (1985). La formation fondamentale : la documentation canadienne. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation; Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation.

Gingras, Paul-Émile (1988). La formation fondamentale et le JAFF. (Conférence prononcée le 13 janvier au colloque sur la formation fondamentale tenu au Cégep de Limoilou, 12-13 janvier 1988).

Gingras, Paul-Émile (1988). "La formation fondamentale et l'enseignement des sciences", in Spectre, vol. 17, no 4, mars, p. 53.

Gouvernement du Québec (1984). Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, (Résumé). Québec, Ministère de l'Éducation.

Grégoire, Réginald (1987). L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec. Sainte-Foy, École nationale d'administration publique. (Collection Bilans et Perspectives, no 12).

Groupe de travail de la Commission de l'enseignement supérieur (1979) : Québec (Province), Conseil supérieur de l'éducation. La formation fondamentale (document de travail).

Groupe de travail sur la formation fondamentale (1987) : Cégep de Sainte-Foy. La formation fondamentale; rapport du groupe de travail sur la formation fondamentale. Sainte-Foy, le Cégep, mars.

Hallé, Francine (1975). Le collège : synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec, Service général des communications du Ministère de l'Éducation (Document d'information, Conseil supérieur de l'Éducation).

Hurtubise, René, Roy, Lorenzo, Bélanger, Pierre W. et Turmel, André (1972). "Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités", in Conseil des universités (1972-1976), Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements. Québec, le Conseil.

Inchauspé, Paul (1986?). Enseigner au cégep : qu'est-ce que cela veut dire? Montréal, Collège Ahuntsic. (Conférence prononcée le 21 mai 1986, à Québec, lors des journées pédagogiques du Collège de Limoilou).

Laliberté, Jacques (1984). La formation fondamentale : la documentation américaine. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation; Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation.

Laliberté, Jacques (1987). La formation fondamentale : la documentation française. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation; Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation.

Laliberté, Jacques (1988a). Définition, actualité et pertinence du thème de la formation fondamentale. Conférence d'ouverture de la journée pédagogique du 24 février 1988. Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau.

Laliberté, Jacques (1988b). "La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège", in Pédagogie collégiale, vol. 1, no 2, janvier.

Laliberté, Raymond (1988). "La formation collégiale face à l'avenir", in Pédagogie collégiale, vol. 1, no 4, mai, pp. 8-10.

Laurendeau, Guy (1988). "La formation fondamentale et le nouveau programme en sciences de la nature", in Spectre, vol. 17, no 4, mars, pp. 58-60.

Leduc, Pierre (1986). La gestion des programmes du collégial: le partage des responsabilités.

Leduc, Pierre (1988). "De l'application des grilles de cours à la gestion des programmes", in Pédagogie collégiale, vol. 1, no 3, pp. 29-32. ("Exposé présenté lors du colloque de l'Association des cadres des collèges du Québec, le 28 octobre 1987".)

Malenfant, Jacques (1986). "La formation fondamentale", in Collège de Valleyfield, Conférences et rapports d'ateliers, journées pédagogiques sur la formation fondamentale. Valleyfield, le Collège, 3-4 juin.

Ministère de l'Éducation (1967) : Québec (Province). L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel. Québec : le Ministère (Documents d'information, no 3).

Ministère de l'Éducation (1978) : Québec (Province). Les collèges du Québec : nouvelle étape : projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP. Québec : Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (1982) : Québec (Province). La formation professionnelle des jeunes : propositions de relance et de renouveau. Québec, le Ministère.

Ministère de l'Éducation (1983) : Québec (Province). La formation professionnelle des jeunes : synthèse de la consultation. Québec, le Ministère.

Ministère de l'Éducation (1986) : Québec (Province). La formation professionnelle au secondaire : plan d'action. Québec, le Ministère.

Morin, Yvon (1988). Réflexions sur la formation fondamentale. (Conférence donnée lors du quatrième colloque annuel du Collège de Limoilou, le 12 janvier 1988)

Objectif 100%. Les actes des Etats généraux sur la qualité de l'éducation : synthèse des discussions en ateliers (1986). Sans lieu, sans nom d'éditeur. (Le Comité des Etats généraux comprenait des représentants de dix corps constitués, y compris le Ministère de l'Éducation du Québec).

Paquet, Jean-Guy (1983). "La formation générale ou la formation spécialisée", in University Affairs, novembre, p. 4.

"Rapport du congrès collégial tenu dans le cadre du congrès annuel de 1987" (1988), in Spectre (Revue pédagogique de l'Association des professeurs de sciences du Québec), vol. 17, no 4, mars, pp. 52-69.

"Rencontre avec Jacques Brault, écrivain et éducateur" (1988), in Prospectives, vol. 24, no 2, avril, pp. 85-90.

Robert, Marcel (1987). La surspécialisation des programmes de premier cycle à la FSE (Faculté des sciences de l'éducation): exploration du problème. Québec, Groupe de réflexion et d'étude sur la formation fondamentale (au Département d'administration et politique scolaires, FSE, Université Laval), juin.

Ryan, Claude (1986). Un coup de barre nécessaire : la réforme de l'enseignement professionnel secondaire. (Allocution du Ministre de l'Éducation et Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science à l'occasion d'une conférence de presse donnée à Québec le 16 juin 1986).

Ryan, Claude (1987). L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire en 1987-1988. (Intervention du Ministre de l'Éducation à la Commission parlementaire de l'éducation, le 4 juin 1987). Québec, Ministère de l'Éducation.

Ryan, Claude (1988). La formation générale: un défi commun. Du cégep à l'université. Québec, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science.
("Allocution prononcée à l'occasion d'un colloque tenu à l'Université de Montréal sous les auspices de la Faculté des arts et des sciences, le 8 avril 1988".)

Sénéchal, Marcel (1988). La formation fondamentale. (Allocution au quatrième colloque annuel du Collège de Limoilou, tenu les 12 et 13 janvier 1988).

Service des études de premier cycle (1987) : Université du Québec, Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche. Colloque de l'Université du Québec : les orientations du premier cycle. Sans lieu, Université du Québec. (Quatre "cahiers" de documentation).

Simard, Claude B. (1986). "L'enseignement professionnel et la formation fondamentale", in Collège de Valleyfield, Conférences et rapports d'ateliers, journées pédagogiques sur la formation fondamentale. Valleyfield, le Collège, 3-4 juin.

Solange, Jean-Claude (1988). La formation fondamentale: une valeur sûre à reconnaître, des actions de tous les jours. Conférence présentée lors de la journée pédagogique du 24 février 1988. Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau.

Sorensen, Nathalie (1984). La formation générale dans les cégeps, les collèges communautaires et les établissements similaires du Canada. Toronto, Bureau des études canadiennes, Association des collèges communautaires du Canada.

Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine cognitif (1964). Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (Guide pédagogique no 1).

Therrien, Claude (1979). La formation fondamentale. (Document de travail). Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Tremblay, Jean-Noël (1987). "La formation fondamentale", in Le Bipède (Bulletin d'information pédagogique du Cégep de Sainte-Foy), vol. 4, no 4, novembre, pp. 2-9.

DOSSIER-SOUCHE SUR LA FORMATION FONDAMENTALE

La documentation américaine (Jacques Laliberté, 1984)
La documentation canadienne (Paul-Émile Gingras, 1985)
La documentation française (Jacques Laliberté, 1987)
La documentation anglaise (Paul-Émile Gingras, 1988)
La documentation québécoise (Louis Gadbois, 1988)

PUBLIÉ CONJOINTEMENT PAR

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940, boul. Henri-Bourassa est, Montréal (Québec) H2B 1S2

Ministère de l'éducation du Québec
Direction générale de l'enseignement collégial